

# Kritische Bildungstheorie

Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns

Herausgegeben von  
Peter Euler und Ludwig A. Pongratz

Mit Beiträgen von  
Klaus Ahlheim, Christof Bäumler, Rosemarie Boenicke,  
Peter Euler, Karlheinz A. Geißler, Gernot Koneffke,  
Frank Michael Orthey, Ludwig A. Pongratz,  
Brigitte Schmidt, Isolde Specka, Werner Sesink,  
Heinz Sünger und Edgar Weick

Deutscher Studien Verlag · Weinheim 1995

Bitte zitieren Sie dieses Dokument als:

URN: urn:nbn:de:tu-darmstadt-13664

URL: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/13664>

Dieses Dokument wird bereitgestellt von tuprints,  
E-Publishing-Service der TU Darmstadt.

<http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de>

[tuprints@ulb.tu-darmstadt.de](mailto:tuprints@ulb.tu-darmstadt.de)

Das Dokument ist text- und seitenidentisch mit:

Kritische Bildungstheorie.

Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns

Weinheim: DSV 1995

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>Einleitung</b>	7
 Ludwig A. Pongratz <b>Aufklärung und Widerstand</b> Kritische Bildungstheorie bei Heinz - Joachim Heydorn	11
 Gernot Koneffke <b>Bildung und Herrschaft</b> Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende	39
 Heinz Sünker <b>Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution</b>	59
 Christoph Bäumler <b>Theologische Implikationen in der kritischen Bildungstheorie</b> <b>Heinz - Joachim Heydorns</b>	75
 Klaus Ahlheim <b>Die Anstöße Heinz - Joachim Heydorns für die evangelische</b> <b>Erwachsenenbildung</b>	87
 Karlheinz A. Geißler / Frank Michael Orthey <b>Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten</b> <b>und Systemen</b>	101
 Edgar Weick <b>Aussicht auf Menschlichkeit?</b> Eine Ortsbestimmung der Weiterbildung	129
 Werner Sesink <b>Vom Wert der Mündigkeit</b>	151

Rosemarie Boenicke

**Vernunft durch Bildung?**

Gedanken beim neuerlichen Lesen der Schriften

Heinz - Joachim Heydorns

169

Brigitte Schmidt

**Im Sog der Abstraktion**

Blicke von Frauen auf männliche Theoriebildung

185

**Eingeschlossen ausgeschlossen**

Interview von Rosemarie Boenicke mit Brigitte Schmidt  
und Isolde Specka

193

Peter Euler

**Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation**

Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische  
Revision von Erziehungswissenschaft

203

**Autoren**

223



## Einleitung

Kritische Bildungstheorie ist untrennbar an den Namen Heinz-Joachim Heydorn geknüpft, der, ohne daß man den Vorwurf der Schulblindheit fürchten muß, als der „inspirierendste Bildungstheoretiker dieses Jahrhunderts“<sup>1</sup> bezeichnet werden darf. Inspiration, als Eigenschaft eines Kritikers ernst genommen, dessen immense theoretische Arbeit um die „Neufassung des Bildungsbegriffs“ zentriert war, verbietet Würdigung als Heiligsprechung seines Werkes mißzuverstehen. Seinem Prinzip einzig angemessen ist das entschiedene und radikale Weiterdenken in praktisch politischer Absicht, was selbstverständlich auch einschließt, Heydorn unter die von ihm selbst geforderte Kritik angesichts veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse und neuer theoretischer Problemlagen zu stellen.

Der vorliegende Band „Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns“ dokumentiert eine von der Evangelischen Akademie Tutzing in Zusammenarbeit mit der Deutschen Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erwachsenenbildung in der Heimvolkshochschule Bad Alexandersbad anläßlich des zwanzigsten Todestages von Heinz-Joachim Heydorn veranstalteten Tagung. Desweiteren enthält er Beiträge anderer Erziehungswissenschaftler, die an kritischer Bildungstheorie weiterarbeiten. Der vorliegende Band ist durch die Veranstaltung zum zwanzigsten Todestag Heydorns veranlaßt, verfolgt in der Erinnerung aber ein entschieden systematisches Interesse und dies im doppelten Sinn: Zum einen soll die kritische Bildungstheorie einem größeren Spektrum von Interessierten begegnen können. Häufig ist sie als Titel eines Ansatzes im akademischen Betrieb bzw. als Kennen des Namens Heydorn gewußt, kaum aber gelesen; gar angeeignet. Zum anderen will der Band mit kritischer Bildungstheorie theoretische Verständigung über unsere aktuelle pädagogisch-politische Situation herzustellen versuchen. D.h., daß die einzelnen Beiträge in unterschiedlicher Weise und in verschiedenen Problemfeldern die Deutungskraft kritischer Bildungstheorie erproben, was Rückfragen an Heydorns Theorie ebenso erzwingt, wie es die Relevanz seiner Entwürfe, wie sie vor allem in „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ und „Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs“ vorliegen<sup>2</sup>, nachdrücklich zu verdeutlichen vermag.

---

<sup>1</sup> Heinz Sünker: Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma, in: Marotzki / Sünker (Hg.): Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne, Band 1, Weinheim 1992, S.61

<sup>2</sup> An dieser Stelle muß darauf hingewiesen werden, daß eine Gesamtausgabe in neun Bänden ab diesem Jahr erscheint. Heinz-Joachim Heydorn, Werke. Herausgegeben von

Vor allem im seit einigen Jahren anhaltenden theoretischen Diskurs, der durch die Begriffe „Moderne - Postmoderne“ bzw. „Modernitätskritik“ organisiert ist, sind in Pädagogik und Erziehungswissenschaft selbstkritische Revisionsanstrengungen gemacht worden<sup>3</sup>, die zum einen pädagogische Verblendungen freilegen, Verblendungen, die eine falsche Praxis im Namen einer vermeintlich richtigen pädagogischen Bildungsidee erlauben und legitimieren. Zum anderen macht diese Revisionsdebatte aber um so deutlicher, daß der widersprüchliche Charakter von bürgerlicher Bildung und Pädagogik, wie er von Heydorn historisch-systematisch entfaltet und als pädagogisch-politisches Problem jedes reflektierten Pädagogen identifiziert wurde, in dieser Revisionsdebatte kaum Beachtung fand, wie auch schon in dem zur Kritik stehenden Verständnis von Erziehungswissenschaft.

Damit wird nicht behauptet, Heydorns kritische Bildungstheorie hätte die Probleme schon gelöst, die in den letzten zwanzig Jahren die politische und theoretische Situation dominierten. Es wird allerdings dieser Revisionsdebatte kritisch vorgehalten, daß sie ohne Einsicht in die gesellschaftlich zugespitzten Widersprüche von Bildung und Herrschaft an theoretischer Stringenz verliert. Wie nun die aktuelle gesellschaftliche Situation im Blickwinkel kritischer Bildungstheorie fokussiert und wie sie umgekehrt angesichts veränderter gesellschaftlicher Verhältnisse weitergedacht werden kann, das demonstrieren die Beiträge dieses Sammelbandes an unterschiedlichen Problemkonstellationen.

Wie eingangs schon bemerkt, besteht der Band einmal aus den überarbeiteten Vorträgen der von Dr. Susanne Heil (Evangelische Akademie Tutzing), Andreas Seiverth (DEAE) und Dr. Joachim Twisselmann (Evangelische Heimvolkshochschule Bad Alexandersbad) organisierten und geleiteten Tagung „Überleben durch Bildung. Aussichten auf das Bildungsdenken Heinz-Joachim Heydorns“, die vom 4. 11. - 6. 11. 1995 in Bad Alexandersbad stattfand. Es sind in der Reihenfolge des Tagungsablaufs die Arbeiten von Ludwig A. Pongratz, Rosemarie Boenecke, Manfred Schulz, Christoph Bäumler, Karlheinz A. Geißler und Klaus Ahlheim, sowie aus den

---

Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke, Edgar Weick (Band 9 unter Mitarbeit von Mirjam Heydorn und Jan Koneffke), Vaduz 1994-1995. In Druck: Band 1-4. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1974

<sup>3</sup> Vgl. hierzu vor allem Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie, I und II, Weinheim 1988/1989 und Winfried Marotzki/Heinz Sünker (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne, Band 1 und 2, Weinheim 1992/1993

Lektüregruppen die eröffnende kritische Heydornlektüre als Lesetext von Brigitte Schmidt und die Rekonstruktion der Diskussion in Gestalt eines Interviews von Rosemarie Boenicke mit Brigitte Schmidt und Isolde Specka. Darüber hinaus ist der Band mit Beiträgen von Gernot Koneffke (der zusammen mit Irmgard Heydorn auf der Tagung Gedanken zur Person und zum Werk Heinz - Joachim Heydorns vortrug; beide leiteten auch Lektüregruppen), Edgar Weick (der seine kritischen Anmerkungen auf der Tagung zu einem eigenen Beitrag ausarbeitete), Heinz Sünker, Werner Sesink und Peter Euler erweitert worden.

Der vorliegende Band organisiert die einzelnen Beiträge allerdings nach einer eigenen Struktur: Er beginnt mit einer einführenden Vergegenwärtigung des theoretischen und begrifflichen Horizonts, in dem Heinz-Joachim Heydorn seine bildungstheoretischen Analysen verortet (L. A. Pongratz: Aufklärung und Widerstand. Kritische Bildungstheorie bei Heinz-Joachim Heydorn), um in der nachfolgenden Arbeit (G. Koneffke: Bildung und Herrschaft. Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende) die pädagogisch-politischen Einsichten und Konsequenzen kritischer Bildungstheorie in ihren aktuellsten Bezügen auszuloten. Der dritte Beitrag schließlich (H. Sünker: Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution) perspektiviert kritische Bildungstheorie im Kontext gesellschaftstheoretischer, im besonderen alltagstheoretischer Forschungen.

Die folgenden vier Arbeiten entwickeln Bezüge, die Heydorns Bildungstheorie mit Theologie und (evangelischer) Erwachsenenbildung verbinden. Dabei bemüht sich der vierte Beitrag (Ch. Bäumler: Theologische Implikationen in der kritischen Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns) insbesondere um eine differenzierte Verhältnisbestimmung von Heydorn und Karl Barth, während der fünfte Beitrag (K. Ahlheim: Die Anstöße Heinz-Joachim Heydorns für die evangelische Erwachsenenbildung) die Wirkungen aufspürt, die Mystik, Ketzerbewegungen und anarchistische Bewegungen im Werk Heydorns hinterlassen haben.

Der mit Frank Michael Orthey erstellte Beitrag Karlheinz Geißlers (Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen) nimmt modernitätskritisch auf Heydorn in einer die Bezugnahme infragestellenden Weise Bezug. Demgegenüber thematisiert der nachfolgende Text (E. Weick: Aussicht auf Menschlichkeit? Eine Ortsbestimmung der Weiterbildung) von Heydorn ausgehend die Frage nach der Ortsbestimmung von

Weiterbildung unter den fortgeschrittenen, immer tiefgreifender wirkenden Verwertungsbedingungen, um die Umrisse einer kritischen Erwachsenenbildung zu konturieren.

Die sich anschließenden beiden Beiträge (W. Sesink: Vom Wert der Mündigkeit; R. Boenicke: Vernunft durch Bildung. Gedanken beim neuerlichen Lesen der Schriften Heinz-Joachim Heydorns) finden ihr gemeinsames Thema in der kritischen Revision des bei Heydorn vorliegenden Naturbegriffs bzw. der Verhältnisbestimmung von Vernunft, Wert und Natur. Beide Texte demonstrieren die notwendige selbstkritische Zuspitzung von Bildungstheorie, ohne die sie sich zu aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen nicht vermitteln kann. Die gleiche Intention, kritische Bildungstheorie an gesellschaftlichen Bruchlinien gleichsam neu zu formieren, gilt auch für die beiden folgenden zusammenhängenden Beiträge (B. Schmidt: Im Sog der Abstraktion: Blicke von Frauen auf männliche Theoriebildung; Eingeschlossen ausgeschlossen - Interview von Rosemarie Boenicke mit Brigitte Schmidt und Isolde Specka), die den Versuch unternehmen, die feministische Kritik in Heydorns Kategorien zu verorten bzw. letztere unter feministische Kritik zu stellen.

Der letzte Text des Bandes nimmt auf die neueste modernitätskritische Diskussion in der Erziehungswissenschaft Bezug (P. Euler: Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitäts-kritische Revision von Erziehungswissenschaft).

Die Beiträge insgesamt zeugen auf ihre Weise von der bohrenden Unruhe und intellektuellen Prägnanz, mit der Heydorns Werk den bildungstheoretischen Diskurs der Gegenwart anregte und weitertreibt.

Am Schluß der Einleitung ist Herrn Manfred Schulz für seine im besten Sinne technische Hilfe bei der Erstellung der Verlagsvorlage zu danken.

Darmstadt, im Juli 1995

P. Euler

Ludwig A. Pongratz

Ludwig A. Pongratz

## **Aufklärung und Widerstand**

Kritische Bildungstheorie bei Heinz - Joachim Heydorn

### **1. Leseerfahrungen**

Es war im Sommersemester 1975. Ein Bielefelder Kommilitone machte mich auf eine Ramschaktion des größten Buchhändlers der Stadt aufmerksam - und auf ein Buch, das ich mir dabei doch unbedingt besorgen sollte: "Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs" von Heinz-Joachim Heydorn. Nie gehört; mal sehen was dran ist...

Ich kam zu spät. Der Rotationsprozeß der Kulturindustrie hatte die letzten Exemplare schon geschluckt. Das ruhmlose Ende des Suhrkamp-Bändchens aber wurde für mich zum Beginn einer intensiven Auseinandersetzung, deren geistige Spuren bis heute nicht zu tilgen sind. Das ist keine Einzelerfahrung. Ich habe später Kollegen kennengelernt, die, nachdem sie sich einen Weg in Heydorns Denk- und Sprachformen gebahnt hatten, von der Spannweite seines geschichtlichen Horizonts und der Wucht seines kritischen Denkens ebenso getroffen wurden wie ich. Und die Unzeitgemäßheit meiner Begegnung mit Heydorn scheint mehr als nur zufällig: Heydorn selbst steht quer zu den gängigen Produktionsformen des Wissenschaftsbetriebs. Unter verlegerischen Gesichtspunkten sind seine Publikationen allemal ein Risiko. So lag das schnelle Ende der "Neufassung" denn auf der Hand: Drei Jahre nach ihrer Erstveröffentlichung und knapp ein Jahr nach dem Tod des Autors selbst wurde Heydorns Arbeit verramscht. Sie landete "im Mülleimer der Verwertungsprozesse" (Heydorn 1979, 8), gegen deren nivellierenden Sog der Autor doch zeitlebens gestanden hatte.

Ich mußte mir die Arbeit als Kopie besorgen. Und dann begann ein Leseabenteuer, bei dem sich das Glück gefundener Einsicht mit der mühevollen Anstrengung des Begriffs unlöslich verschlang. Die Leseerfahrungen anderer sind identisch: "Wer sich auf Heydorn einläßt, muß wissen, was auf ihn zukommt. Wie er als Autor von sich selbst höchste Konzentration fordert, weil er um das Gewicht des Gegenstandes weiß, so auch vom Leser die Bereitschaft zur produktiven Aneignung." (Christian 1989, 37) Belohnt wird die Mühe mit einer Fülle ungewöhnlicher, faszinierender Zugänge zum aktuellen Problemhorizont von Schule und Bildung. Sie ziehen ihre Sprengkraft aus der intensiven Wiederaneignung von Geschichte, ohne die für Heydorn keine zureichende Ortsvermessung der

Gegenwart möglich ist. Heydorn weiß um die Dynamik historischer Prozesse, die unsere Gegenwart in ihren Bann schlagen. Seine intellektuelle Sensibilität erspürt das inwendige Erzittern einer Moderne, der Funktionsprozesse im Leeren zu rotieren beginnen. Sie drohen die zukünftigen Möglichkeiten menschlicher Selbstverständigung zu unterlaufen. Alle Anstrengung des historischen Begreifens hat für Heydorn daher fraglos den einen Sinn: "das Imperfekt zum Futur zu bringen, das Unbeendete zur Zukunft." (Heydorn 1980 b, 161) Die geschichtlich einstmals eröffneten Ausblicke, die Menschen in ihre Freiheit zu setzen, sollen dem Gedächtnis nicht entfallen. Eben deshalb muß jegliche Bildungstheorie, die auf der Höhe der Zeit sein will, gleichsam 'geschichtlich aufgeladen' sein: Sie speichert und erinnert in ihren Begriffen die Mühsal der historischen Selbstkonstitution der Gattung. Bildungstheorie ist so gesehen nichts anderes als der Versuch, die objektiven Voraussetzungen der Epoche ins Bewußtsein zu heben, um die Verhältnisse nach ihrer eigenen Melodie zum Tanzen zu bringen. Das lapidare 'Nichts-anderes-als' freilich unterschlägt den dabei tatsächlich zu leistenden intellektuellen Kraftakt: "Um den gegenwärtigen Ort zu bestimmen, muß die ganze Geschichte eingeholt werden; es gibt keine Entlassung aus der Mühsal." (Heydorn 1979, 8)

So wird Heydorns Ortsbestimmung zu einem in der deutschen Nachkriegspädagogik unüberbotenen Versuch der Neubesinnung über Inhalt und Form von Bildung und Bildungstheorie. Einfühlsam und eindringlich, präzise und luzide zugleich schlägt er den Bogen über die Zeiten, widersteht er der gesichts- und geschichtslosen Vergeßlichkeit des alltäglichen Positivismus der Industriegesellschaft. Sie zahlte es ihm auf ihre Weise heim - indem sie ihn vergaß. Heydorns eigene Zunft, die Erziehungswissenschaft, macht hier keine Ausnahme: Wer in den veröffentlichten Beiträgen des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit dem Generalthema "Allgemeinbildung" blättert, findet Heydorn ganze drei Mal erwähnt, nicht ein Mal zitiert. Mag sein, daß Heydorn in einigen gehaltenen, aber nicht dokumentierten Vorträgen besser davon kommt. Insgesamt ist der Eindruck symptomatisch: Heydorn scheint nicht zitierfähig zu sein. Und dies nicht allein aufgrund seiner dezidiert politischen Position; es ist Heydorns Sprache selbst, die sich implizit gegen bruchstückhafte Vereinnahmung wehrt. Dies ist die zweite Leseerfahrung, die sich jedem Rezipienten aufdrängt: Heydorns Sprache leistet Widerstand gegen das blinde Abspulen empirischer Fakten und Zahlenreihen. Seine Sprachästhetik, die stets zugleich Verständigung über die eigene individuelle Existenz wie über die

geschichtlich-politischen Horizonte der zur Rede stehenden Sache einschließt, hat mit dem dünnen Begriffsgeklapper des normalen Wissenschaftsbetriebs nichts gemein. In seiner eigenen konkreten, bildhaften, pointierten Redeweise hält Heydorn über die Restbestände der Sprache des Computerzeitalters Gericht: "Die neue Sprache, 'basic language' aus der Retorte, ist die universelle Sprache des positivistischen Spätkapitalismus, sie kennt nur meßbare Relationen, ist innerhalb dieser Relationen evident, wird als Verkehrsordnung antagonistischer Planungsprozesse im Niemandsland angesiedelt. Sie löscht das geschichtliche Bewußtsein, macht es unmöglich, ihre Bedingung zu präzisieren... So viele Worte, so viele Gitter: von Algorithmentheorie bis zur Systemtheorie ist das Arsenal komplett. Hinter dem sprachlichen Instrumentenkoffer, der kein Subjekt-Objekt-Verhältnis als historische Dimension mehr zuläßt, verbergen sich die Verwertungsprozesse, rationalisierte Ausweidung wie bei Libbys und Armour auf den Chicagoer Schlachthöfen." (Heydorn 1980 b, 160)

Im zeitgenössischen 'Schlachthof der Worte' wird Heydorns Sprachform zum inkommensurablen Restbestand, sie wird mit schlechtem Gewissen ausgeschieden. Und dieses schlechte Gewissen gibt sich eine rationalisierte Form: Heydorns Sprache sei zu hermetisch, heißt es dann gern. In solchen Floskeln aber verkehrt sich die Wahrheit über den gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustand: Es ist die hermetisch geschlossene Gesellschaft selbst, die die Sprengkraft Heydornscher Kritik zu neutralisieren versucht. Der Versuch aber muß auf lange Sicht gesehen scheitern. Heydorn weiß das nur zu gut. Denn seine Kritik trifft das System nicht von außen, sondern von innen. Dies ist die dritte Leseerfahrung, die sich demjenigen, der sich dem Anspruch Heydornscher Reflexion aussetzt, mitteilt: Hier fordert ein Subjekt - bei aller Authentizität seines Sprechens - die notwendige Kritik nicht voluntaristisch ein, sondern entwickelt die Gegenposition aus den gärenden Widersprüchen im Leib der Gesellschaft selbst. Die Wucht der Kritik verdankt sich daher letztlich den bis zum Zerplatzen aufgespannten Widersprüchen unserer eigenen geschichtlichen Situation. Und Heydorns intellektuelle und moralische Leistung liegt in der Unnachgiebigkeit, mit der er den Kampf um Sache und Begriff der Bildung geführt hat. Seine dialektische Reflexion unternimmt den unablässigen Versuch, die limitierenden historischen Bedingungen von Bildung und die mit ihnen zugleich hervorgetriebenen, aber unverwirklichten Möglichkeiten aufeinander zu beziehen. Kritische Bildungstheorie hat für Heydorn diese zentrale Aufgabe: die sich fortschreibenden gesellschaftlichen Widersprüche, in denen Bildung

zugleich storniert und vorangetrieben wird, begrifflich zu präzisieren. Die Arbeit an Begriffen aber muß deren innere Differenz aufweisen, "den Vorsprung vor ihnen selbst, den utopischen Gehalt, der in den Begriffen immer schon wirkt." (Koneffke 1980, 13) Das ist keine Neuauflage des Hegelschen Bildungsidealismus; kein Weltgeist verbürgt hier den Sinn von Geschichte. Doch verweist die reale Menschheitsgeschichte "auf einen unerledigten Vorgang: Der Mensch ist in ihr als Totum schon da, aber nur in der Form der Tragödie, sein Aufstieg hängt ganz noch im Untergang." (Heydorn 1980 a, 184) Wo immer aber Bildung - und sei es nur anfänglich - diese Zerrissenheit in die Helle des Bewußtseins hebt, da ist die Frage nach der Wahrheit des Menschen gestellt. Und diese Wahrheit fordert die Tat. Denn was heißt hier Wahrheit? Heydorn sagt es knapp und klar: "Sie ist der Inbegriff gesellschaftlicher Entscheidungen, denen der Mensch um seiner eigenen Verwirklichung willen nicht ausweichen darf." (ebd. 189) Allein im risikoreichen, von kritischer Reflexion geleiteten Handeln setzt sich der Mensch über seine verhängte Grenze.

Es ist dieser politisch-praktische Impuls, der traditioneller pädagogischer Theorie vermutlich nicht minder suspekt erscheint wie die Schärfe dialektischer Begriffsbildung. Denn Heydorn versteht sich als intellektueller Waffenschmied. Er will das begriffliche Instrumentarium der Pädagogik zurüsten, um eine Bresche in die Mauer gesellschaftlicher Immanenz zu schlagen; er schlägt sich für die zukünftigen Möglichkeiten der Menschen, um die schon hier und heute der Kampf zu führen ist. Und er weiß besser als alle professionellen Bildungsphilister, was Bildung ihrem eigenen Anspruch nach heute sein muß: "Bildung ist mehr denn je eine Waffe. Sie wird nicht genutzt, wenn man auf dem Boden des Vorgegebenen bleibt, man findet sich als Handlanger wieder." (Heydorn 1980 b, 151)

Keine kritische Bildung kann dieses transzendierende Moment aus sich entlassen. Die Aussichten aber, die die bildungstheoretische Reflexion entbindet, fügen sich nicht sogleich wieder ins Muster irgendeiner emanzipatorischen Strategie. Im Gegenteil: Der angestrengte Versuch, gegen die Paralyse des Bewußtseins emanzipatorische Strategien in Umlauf zu bringen, gründet nur allzuoft auf voluntaristischen Mißverständnissen. Unversehens schlägt der Versuch, historische Prozesse für die eigenen - seien sie noch so gut gemeinten - Ziele zu instrumentalisieren, in die Herrschaftsformen zurück, die er zu bekämpfen verspricht. Da hilft auch keine Sprachakrobatik mit emanzipatorischem Vokabular. Heydorn sieht schon sehr früh mit aller Klarheit, wie in den Rationalisierungsprozessen der



Bildungsreform der 70er Jahre "die Vokabel der Emanzipation... zur negativen Utopie" (ebd. 149) verkommt. Und "wie in vielem besorgt auch hier eine bildungslose Linke die Geschäfte des Kapitalismus mit." (ebd. 101) Solche Sätze bleiben für einen Zeitgeist, wie er die damalige Reformeuphorie beseelte, gänzlich unverdaulich. Wer sie aussprach riskierte, zwischen allen Stühlen zu sitzen. Genau damit aber ist eine weitere Leseerfahrung verbunden: Es ist die Erfahrung der Unbeugsamkeit des kritischen Urteils, das seinen Wahrheitsgehalt oft erst Jahrzehnte später freigibt. An der Kritik der Gesamtschuldebatte der 60er und frühen 70er Jahre demonstriert Heydorn diese Unbeugsamkeit. Statt ins Loblied progressiver Pädagogik über die Gesamtschulreform einzustimmen, stellt er mit ernüchterndem Unterton klar: "Es handelt sich um einen Schultyp des fortgeschrittenen kapitalistischen Marktes; die Terminologie ist international einheitlich und amerikanischen Ursprungs." (ebd. 275) Zwar wird die alte, aufklärerische Egalitätsforderung in diesem neuen Schultyp der Form nach energisch weitergetrieben, aber doch nur, um das unverwirklichte Gleichheits- und Freiheitspostulat dem Inhalt nach zu liquidieren. Denn "der kapitalistische Supermarkt, auf den sich die Bildung hin entwickelt, braucht keine Diener des Geistes, sondern Leute, die die Kasse reparieren können." (ebd. 121 f.) So erweist sich für Heydorn die eingeforderte Gesamtschule zu guter Letzt als ein Modell, das zwar "die Einheitsschule in seinem Leibe" trägt, aber "nicht austragen" (ebd. 276) kann. Um so mehr allerdings reflektiert Heydorn auf die schulimmanenten und schulübergreifenden Bedingungen, die es vielleicht doch noch möglich machen, daß die Menschen aus der Summe der ihnen bloß zugeordneten Funktionen hervortreten und sich in Freiheit setzen. Doch liegen diese Gedankenschneisen quer zu den etablierten Grenzmarkierungen von links und rechts, konservativ und progressiv.

Wo gibt es das schon: die bohrende Unruhe eines kritischen Denkens, das um seine eigene Fehlbarkeit und Zerbrechlichkeit weiß; die Geradlinigkeit eines Lebens, das sich in Brüchen und Neuanfängen fortschreibt. Heydorns theoretische Entwürfe sind etwas gänzlich anderes als akademische Pflichtübungen; und Heydorns Leben ist mehr als eine Professorenkarriere.

## **2. Biographische Notizen**

Die wichtigsten Daten, Ereignisse und Entscheidungen, die Heydorns Leben prägten, hat Koneffke in der Einleitung zur dreibändigen Neuausgabe der bildungstheoretischen Schriften Heydorns (vgl. Koneffke 1980/1994)

nachgezeichnet. Wir belassen es bei diesem Hinweis, um Heydorn selbst auf ungewöhnliche Weise zu Wort kommen zu lassen: In kraftvollen, poetischen Bildern zeichnet er in seinem Gedicht "Bericht" (Heydorn 1969, 5 ff.) seinen Lebensweg nach:

### Bericht I

Ich wurde im Jahre  
Neunzehnhundertundsechzehn geboren  
In der Stadt die im Winde liegt  
Den das Meer heranträgt

Der Winter war kalt  
Es gab eine Furcht  
Daß die Häuser umfallen würden  
Aber es gab auch Hoffnung

Meinen Lehrern habe ich  
Viele Träume zu danken  
Aber dies war nur kurz  
In der wechselnden Zeit

Zum ersten Male erfuhr ich  
Den Widerspruch der uns leiden macht  
Doch ich verstand es noch nicht  
Daß sich der Mensch verstümmelt

### Bericht II

Zu Eis wird die Klinge  
Wenn die Hand ihren Griff  
Vor die schwindende Sonne hebt  
Schon lauert die Nacht im Gestrüpp

Und sucht ihren  
Kriechenden Fortgang  
Ich stieß das Messer  
In ihren Leib

Immer habe ich an die Stunde gedacht  
 Da es ein Ende nimmt  
 Immer habe ich an die Stunde gedacht  
 Da die Mörder fallen

Sie suchten mich  
 Aber sie fanden mich nicht  
 Sie suchten mich  
 Aber die Verborgenheit deckte mich zu

### Bericht III

Der Affe Tod  
 Saß auf kahlem Zweig  
 Als der Tag da war  
 Wir aber riefen laut

Du sollst unser Tag sein  
 Mit Dir wollen wir  
 Einen Anfang machen  
 Und in einer neuen Erkenntnis gehen

Bisweilen treffe ich jene  
 Die mit mir  
 Aus dem Siele krochen  
 Sie haben ihren Frieden gemacht

In ihren Augen ist die Starre des Blinden  
 Ihr Blick ist verdorrt  
 Sie mästen ihre Flüchtigkeit  
 Hinter der sich ein Loch auftut

### Bericht IV

Die schuldig wurden  
 Spotten ihrer Schuld  
 Die gemordet haben  
 Finden milde Richter

Mit der Wiederkehr kommt die Müdigkeit  
 Und deckt ein Tuch über uns  
 Die leere Trauer  
 Erloschenen Mondes

Am bleiernem Abend  
 Hockt die Angst  
 An den Wassern  
 Und wirft eine Ratte

#### Bericht V

Ich werde hinfort immer  
 An die Verheißung glauben  
 Die über den Menschen gesetzt ist

Habt Geduld  
 Verzichtet nicht in der Steppe des Schweigens  
 Der Gott Abrahams  
 Dessen Name geschändet wurde  
 Der Gott Jakobs  
 Wird den kommenden Morgen lieblich machen

Wenn wir handeln

Es ist hilfreich, diesen letzten Satz - und den mitgesetzten Anspruch, daß der Mensch sein eigener geschichtlicher Täter werde - im Gedächtnis zu behalten, wenn wir im folgenden den Versuch unternehmen, das bildungstheoretische Vermächtnis Heydorns aufzuschließen.

### 3. Erziehung und Bildung

Heydorns Werk widersetzt sich allen Formen thesenhafter Bearbeitung; es läßt sich nicht in Kurzformeln konzentrieren, ohne Mißverständnisse zu provozieren. Jenseits ihres materialen historischen Gehalts verfangen sich Sätze wie: "Bewußtsein ist alles" (Heydorn 1980 b, 301) blindlings in den Fallstricken des Bildungsidealismus. Dennoch läßt Heydorn seinen späten programmatischen Aufsatz "Überleben durch Bildung" (ebd., 282 ff.) in diesem Satz wie in einem Aufbruchsignal gipfeln. Schon der Titel des Aufsatzes setzt ein Zeichen: Tatsächlich gewinnt das Problem der Bildung heute eine kaum abschätzbare Tragweite. Die Überlebungshoffnungen der Menschheit hängen am gesellschaftlich realisierten Niveau von Bildung. Bildung fällt die unersätzbliche Aufgabe zu, den "Umriß einer Aussicht" faßbar werden zu lassen, wie der Untertitel des Aufsatzes lautet. Eben dazu braucht es die Helle des Bewußtseins. Im Satz "Bewußtsein ist alles" ist dieser Anspruch kritischer Rationalität gebündelt. Als Quintessenz einer idealistischen Bildungsphilosophie wäre er gründlich mißverstanden. Denn so sehr Bewußtsein alles ist, weil ohne dieses Bewußtsein alle Bildung zunichte wäre, so sehr bleibt dieses Bewußtsein auf sein Anderes verwiesen, auf die widerständigen Prozeduren gesellschaftlicher Praxis. "Imago und Realität sind unversöhnt. Aber der Mensch soll Verhängtsein hinter sich lassen, das Licht wahrhaft erfahren, das in ihm ist, sinnlich, greifbar, als verwandelte Welt." (Heydorn 1979, 337) Bildung soll den Weg ausleuchten, der aus dunkler Verhaftung ins Helle führt. So ist Bildung ihrem ureigensten Selbstverständnis nach Aufklärung, darin untrennbar der Freiheit und Rationalität der Menschen verbunden. Damit sind zugleich die Prämissen umrissen, ohne die jegliche kritische Bildungstheorie ihre Substanz verlöre: "daß die Menschen vernunftfähige Wesen und als solche zur Freiheit bestimmt sind, daß in diesem Wesen der Anspruch der Menschen auf universelle Verwirklichung begründet liegt, daß die Menschen um diese Prämissen und deren Festigkeit auch wissen und dieses Selbstbewußtsein angesichts der Verhältnisse keine Ruhe läßt." (Koneffke 1980, 26) Daß die Menschen um diese Prämissen wissen, heißt aber auch, daß sie ihnen nicht nochmals nachträglich angedichtet werden müßten. Im ersten Aufgang eines Begriffs des Menschen von sich selbst ist der ganze Anspruch der Freiheit schon enthalten.

Diesen Vorgang zeichnet Heydorn am Prozeß der Selbstkonstitution antiker, griechischer Rationalität eindrücklich nach. Es sind die gesellschaftlichen Bedingungen der griechischen Stadtstaaten, eine bestimmte Höhe des gesellschaftlichen Verkehrs, eine bestimmte Reife des gesellschaftlichen Bedürfnisses, die den Funken aus dem Stein schlagen: "Es ist wichtig, den auslösenden Vorgang, gerade weil er unter der frühen Bedingung einen hohen, abstrakten Evidenzgrad gewinnt, in seiner Dialektik zu erkennen. Das gesellschaftliche Bedürfnis bildet den Ausgangspunkt; es richtet sich auf die Natur. Ein Akt tiefer geistiger Unvermeidbarkeit, der den Umweg über das Fremde gehen läßt, fällt mit dem realen Bedürfnis zusammen. Der Mensch befragt sein Gegenüber und erlöst es aus seiner magischen Verstrickung; er erlöst damit sich selbst... Das primäre gesellschaftliche Bildungsinteresse wird als Beherrschung der Natur erkennbar, aber mit diesem Interesse geht ein anderes auf: Der Mensch beginnt sich zu entdecken." (Heydorn 1979, 15) Auf dem Umweg über die ersten Formen rationaler Naturerkenntnis und -beherrschung wird der Mensch unweigerlich mit sich selbst konfrontiert, wird er seiner eigenen Wahrheit inne. "Die Frage nach der Wahrheit richtet sich zunächst an die Natur, aber in ihr erkennt der Mensch sein Angesicht, sieht er das eigene Auge zum ersten Mal." (ebd. 13) Das geschieht zunächst durchaus schemenhaft. Der Begriff, mit dem der Mensch sich selbst zu fassen sucht, ist noch wenig mit historischem Inhalt gefüllt; er ist anfänglich abstrakt. Die Sprache kann diesen Begriff erst stammeln, noch nicht endgültig bezeichnen. Dennoch: Obwohl der Mensch "sich noch nicht aussagen kann, erfährt er sich als ein Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Teile. Der Mensch weiß um sich selbst, indem er um seine Verkrüppelung weiß..." (ebd. 26) Damit ist der Beginn aller Bildung angezeigt, ein langer Prozeß auf seine Spur gesetzt, in dessen Verlauf der Mensch seiner eigenen Wahrheit inne zu werden sucht. "Der Begriff, den die griechische Aufklärung faßt, ist der Begriff des unzerstörten Menschen; er unterliegt aller Zerstörtheit." (ebd. 27) Er schließt eine grundsätzliche Verständigung des Menschen über seine Freiheit ein, als Versuch, jegliche Auslieferung an Gewalt zu beenden.

In diesem Anspruch weist Bildung von Anfang an über den gesellschaftlichen status quo hinaus, geht sie auf Distanz zur bloßen Reproduktionsfunktion von Erziehung. Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen, auch wenn diese Antithese zunächst noch unvermittelt dasteht. Die Tatsache von Erziehung selbst ist der Idee der Bildung vorgängig. Alle Erziehung ist mit dem naturwüchsigen

Regenerationsprozeß der Gesellschaft gegeben; sie ist nicht abtrennbar von der gesellschaftlichen Reproduktion der Menschen. "Erziehung", so faßt Heydorn den Sachverhalt, "ist das uralte Geschäft des Menschen, Vorbereitung auf das, was die Gesellschaft für ihn bestimmt hat, fensterloser Gang... Mit der Erziehung geht der Mensch seinen Weg durch das Zuchthaus der Geschichte. Er kann ihm nicht erlassen werden. Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden." (ebd., 9) Darin liegt der vorrationale Charakter von Erziehung; er zielt auf Anpassung, nicht auf Distanz; er zielt auf Beherrschung, nicht auf Befreiung; er zielt auf Vereinnahmung, nicht auf reflexive Differenz. Und eben deshalb verfällt er der Kritik. Als Gegenstand der Kritik aber gewinnt Erziehung einen veränderten historischen Charakter und eine eigene Bedeutsamkeit. Denn der Bildungsbegriff, der die Kritik inspiriert, negiert Erziehung nicht einfach, indem er sich an ihre Stelle setzt. Vielmehr läßt er im Begriff der Bildung die Erziehung zu sich selbst kommen: "Die Erziehungsgeschichte gewinnt erst dort ihren Inhalt, wo sie sich selber als die Geschichte einer notwendigen Askese faßt, transzendierende Zwecke begreift, für die es notwendig war, daß wir uns gequält haben, Individuum und Geschlecht, um der Härte teilhaftig zu werden, derer es für ihre Durchsetzung bedarf." (ebd. 9 f.) Doch gibt dies alles keinen Grund ab, ins irrationale Lob der Härte einzustimmen. Kein Zwang, keine gesellschaftliche Herrschaft wird dem inwendigen Telos von Bildung gerecht. Nur schützt dies Bildung nicht davor, sich auf die widersprüchlichen Bedingungen ihrer eigenen geschichtlichen Realisation einzulassen. Sie kommt im historischen Prozeß nicht ungeschoren davon, kann sich nicht makellos rein erhalten. Ebenso wie Erziehung erst im Begriff der Bildung zu sich selbst kommt, läßt sich umgekehrt Bildung im historischen Prozeß nicht ohne das Moment des Leidens denken.

#### 4. Knechtschaft und Freiheit

Es ist zunächst der Zwang des puren Überlebens, der Einspruch gegen die blinde Auslieferung an eine übermächtige, bedrohliche Natur, mit dem der Mensch seiner selbst habhaft zu werden beginnt. Der Mensch faßt sich inmitten der Determination, der er noch lange ausgeliefert bleibt. Selbst wo er um seine eigene Unbedingtheit und Freiheit weiß, verschwindet die Determination nicht einfach. Vielmehr wächst sie "ununterbrochen an, gewinnt den Charakter unübersehbarer Wucherungen, dringt in alle Ritzen, aber es ist diese Bedingung, unter der die Bildung ihre historische Mächtigkeit gewinnt, ein durch die Geschichte auch inhaltlich bestimmtes Bewußtsein, das sie freizusetzen hat." (ebd. 16) Bildung hat demnach einen langen, steinigen Weg zurückzulegen; kein plötzlicher Sprung führt daraus ins Reich der Freiheit. Das unter aller Zerrissenheit vorscheinende Glück will erst noch errungen werden; Bildung ist mithin Arbeit, ist konkrete Auseinandersetzung mit den bedrückenden Bedingungen der individuellen und gesellschaftlichen Existenz. Die im Bildungsprozeß eingeforderte Rationalität findet sich daher notwendig verwiesen auf ihr Anderes: auf die natürlichen Menschen und ihre materielle Welt. "Der entscheidende Weg zur Mündigkeit wird über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur geöffnet." (Heydorn 1980 b, 104) Vernunft und Natur, Freiheit und Knechtschaft, Bildung und gesellschaftliche Herrschaft bleiben im Gang der Menschheitsgeschichte widersprüchlich verkoppelt. Der Widerspruch treibt sich selbst fort, er wird in stets neuen geschichtlichen Formen und Inhalten des Kampfes um Mündigkeit faßbar.

So konzentriert die frühe Aufklärung ihr Ringen um Freiheit im wesentlichen auf die widerständige Natur. Die natürliche Welt soll in die Hand des Menschen gegeben werden. Dies ist das zentrale Thema der frühen Aufklärer. Doch wandert der Widerspruch, der in der Auseinandersetzung mit der äußeren Natur gesucht wird, in die Gesellschaft selbst ein: "Der Kampf des Menschen mit der Natur ist die Geschichte seiner notwendigen Sklaverei und Entäußerung; die Geschichte der Arbeitsteilung, der Organisation der Arbeit durch Herrschaft, die Geschichte der Hand, die den Stein schlägt. Hier ist Nähe zur Materie, die mit dieser Hand Gestalt gewinnt, das Bewußtsein überwältigt und von ihm überwältigt wird." (ebd. 104) Indem die denkenden Menschen sich an ihrem Gegenstand, der Natur, abarbeiten, entfalten sie zugleich den Inhalt, mit dem sie den Begriff von sich selbst füllen können. Eine Aussicht wird möglich, die das Joch der Natur sprengt.



Mündigkeit bezeichnet in ihrem Beginn die Möglichkeit autonomer Selbständigkeit der Individuen gegenüber dem Zwang der Natur. Und Bildung ist diese zu Bewußtsein gebrachte, im Bewußtsein gehaltene Möglichkeit.

Die Einsicht freilich, daß der intensive Versuch "den Naturzwang zu brechen, indem Natur gebrochen wird, ...nur um so tiefer in den Naturzwang" (Horkheimer/Adorno 1969, 15) hineinführt, gehört einer anderen Epoche an. Erst in unseren Tagen kommt vollends zu Bewußtsein, daß die Emanzipation von der Natur einen durchaus widersprüchlichen Prozeß in Gang setzt, dem nicht nur die Natur, sondern auch das Subjekt rationaler Naturbeherrschung zum Opfer zu fallen drohen. Gerade deshalb gehört die 'Dialektik der Aufklärung' (ebd. 7 ff.) zu den Schlüsseltexten unserer Epoche. Er rückt eindringlich in den Blick, daß alle Versuche des Subjekts, den Naturzwang zu brechen, vor der Natur im Menschen selbst nicht halt machen. Das Subjekt erkaufte seine Herrschaft über die äußere Natur durch Entsagung, durch zunehmende Unterdrückung seiner inneren Natur. Dieser Selbstübergriff aber, der Kern aller zivilisatorischen Rationalität, ist zugleich die Zelle fortwuchernder Irrationalität. Eine kritische Bildungstheorie, die sich diese Einsicht zu eigen macht, wird dem Naturaspekt von Subjektivität gesteigerte Beachtung schenken müssen. (Vgl. Sesink 1990, 37 ff.) Der Gedanke jedenfalls, daß der Prozeß fortgesetzter Naturbeherrschung das Gegenüber des Menschen 'aus seiner magischen Verstrickung erlöse', umreißt nur die halbe Wahrheit. Die andere lautet, daß die besinnungslos gewordene Aufklärung in Mythologie zurückschlägt. (vgl. Horkheimer/Adorno 1969, 27) Dies wirft auf das Emanzipationspostulat einen Schatten, der den frühen Vordenkern der Aufklärung noch fremd ist.

In einem großen Auftakt springt die Frühaufklärung über die Abgründe der Geschichte, wirft ihren Lichtkegel schon auf das geglückte Ende. Das Versprechen des Glücks, das das Ringen des Aufstiegs begleitet, ist zunächst noch allen zugesagt. Die anhebende Rationalität duldet ihrem eigenen Begriff nach keine Partikularität; Vernunft und Freiheit sind nur ganz, nie als Bruchstück zu haben. Es gibt keine Freiheit, die die Unfreiheit eines Teils der Menschheit akzeptierte, ohne sich selbst ad absurdum zu führen. So unterscheidet sich zwar "von Beginn an die Bildung des Organisators der Naturunterwerfung von der Bildung des Knechts, doch faßt das aufsteigende Bürgertum den Bildungsbegriff noch für die gesamte Gattung, die ein gemeinsames Werk in Angriff nimmt. Der Kampf gegen den Feudalismus ist noch unbeendet, der Bürger versteht sich als Sprecher der ganzen Mensch-

heit." (Heydorn 1980 b, 285) Je mehr das Bürgertum im Prozeß der Industrialisierung jedoch die pauperisierten Massen aus sich ins Niemandsland entläßt, um so mehr muß es seinem eigenen Anspruch auf Universalität der Vernunft die Spitze abbrechen. Indem die bürgerliche Gesellschaft zunehmend Bildung zur Entwicklung der Produktivkräfte in Dienst nimmt, liefert sie die Bildung zugleich immer mehr partiellen Zwecken aus. Die Schulverfassungen und Lehrplanentwürfe des 18. Jahrhunderts - des Jahrhunderts also, das sich gern 'das pädagogische' nennt - sprechen diesbezüglich eine deutliche Sprache: Vernunft wird gemäß den Erfordernissen des Arbeitsmarktes in tausend Teile aufgesplittet. Und Professor Trapp hat seine liebe Not, das alles zu einem Lehrplan fürs Dessauer Philanthropin wieder zusammenzusetzen. Das Dilemma der Aufklärungspädagogik liegt auf der Hand: Sie erzeugt zu guter Letzt "Blechfabrikanten, Manufakturwarenbesitzer, Reeder, keine Menschen." (Heydorn 1979, 88) Zwar entwickelt die Bildung der Aufklärungszeit eine große inhaltliche Breite und Differenzierung, doch verliert sich die ursprüngliche Aufstiegshoffnung am Ende im Naturalienkabinett der Schnepfenthaler Zöglinge. Indem Bildung ihres spekulativen Moments verlustig geht, ihres Wissens um den unangebrochenen Menschen, wird sie selbst zum integrativen Moment verhängter Herrschaft. Statt den Blick ins Helle aufzutun, hält sie die Nasen der Menschen am Boden.

Es sind schließlich die Neuhumanisten, die dem platten Aufklärungsgeschäft der Philanthropen den Boden unter den Füßen wegziehen. Sie fordern den ganzen Menschen ein, schreiben seine ausstehende Wahrheit an den Himmel. Damit wird der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit im Bildungsprozeß fortgetrieben; er formiert sich über neue Inhalte und Ziele: Während der Realismus des 17. und 18. Jahrhunderts sich vornehmlich darauf konzentrierte, die erste Natur ihrer mythischen Verhaftung zu entreißen, um sie dem rationalen Gesetz verfügbar zu machen, wendet sich der Kampf des Neuhumanismus nun gegen die funktionale Ausweidung menschlicher Potenz durch die zweite Natur, die Gesellschaft. Die neuhumanistische Kritik insistiert auf die Einlösung des ganzen Glücksversprechens. Und die Zeit scheint dafür endlich reif: Mit dem Übergang von der Manufaktur zur großen Industrie rückt das Reich der Freiheit in hoffnungsvolle Nähe. Die Abrichtung der Menschen zu einer vorbestimmten Profession wird ökonomisch obsolet. Das expandierende Kapital verlangt nach allgemeinerer Disponibilität, die die berufsständischen Grenzen sprengt. Die alte Idee der Universalität von Bildung, Erbe der

Frühaufklärung, wird auf die fortgeschrittenen gesellschaftlichen Prozesse und Bedürfnisse hin neu konkretisiert. Kein Zweifel: die neuhumanistische Bildungstheorie hat zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Nase vorn; sie ermuntert dazu, den Kopf aufrecht zu tragen.

Die bürgerliche Aussicht auf die Fülle menschlicher Lebensführung, auf Universalität, bleibt jedoch tief in sich zerrissen. Denn die universelle Herrschaft, die das Bürgertum sich anschickt anzutreten, gebirt die universelle Knechtschaft, das universelle Bedlam, wie Evers auf der Höhe des Neuhumanismus weitsichtig formuliert. (vgl. Heydorn 1980 b, 118) Die wachsende Masse des Industrieproletariats jedenfalls hat mit neuhumanistischer Bildung nichts zu schaffen. Die harmonische Entfaltung aller Kräfte bleibt unerfülltes Postulat, konterkariert von der realen Disharmonie zwischen einer Produktionsbildung, die auf bloße Verwertbarkeit abzielt, und einer ästhetischen Bildung, die sich im Elysium des griechischen Menschen verliert. "Ästhetische Befreiung wird Selbstvergiftung, das schöpferische Bewußtsein zur todesverhafteten Größe, der Mensch kehrt nur als Gespenst zu sich zurück." (ebd. 118) Das neuhumanistische Bildungsideal wird unter den Bedingungen sich verschärfender gesellschaftlicher Widersprüche zugleich antiquarisch und elitär. Der Prozeß des sich fortschreibenden Antagonismus von Knechtschaft und Freiheit fordert seinen Preis: Er macht es unmöglich, Ziele, Inhalte, Verfahrensweisen oder Institutionenformen von Bildung gleichsam sakrosankt zu kanonisieren. Wer sie konserviert, wird konservativ.

Aus diesem Grund setzt Heydorn "der Bildung keine Ziele, die der auf den Begriff gebrachte Gesellschaftsprozess nicht schon enthält und erkennbar macht; sie liegen, als geschichtliche Konkretionen der Freiheit, der Kritik selber zugrund, mit der die Bildungstheorie die Aufdeckung der Widersprüche betreibt." (Koneffke 1981, 165) Wer also unter den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen die Idee von Bildung neu umreißen will, steht vor einer doppelten Aufgabe: Nicht nur hat er die Geschichte des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft für unsere Gegenwart einzuholen, sondern er muß zugleich eine hinreichende soziale Zeitdiagnose leisten. Denn was Bildung heute heißen kann, bestimmt sich nicht zuletzt aus der Kenntnis der gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozesse, aus der Höhe des erreichten Niveaus gesellschaftlicher Rationalität, aus den objektiv entwickelten und vorenthaltenen Möglichkeiten menschlicher Lebensführung, aus den Widerstandspotentialen im sozialen System. Von hier aus muß die Aufgabe der Bildung heute umrissen werden.

Es bleibt zunächst festzuhalten: "Die Entwicklung der Produktivkräfte ist weit vorangeschritten, aber das Bewußtsein hat diese Entwicklung nicht erreicht. Bildung könnte ins Freie gelangen nach Beseitigung einer elementaren Not, aber sie bleibt ohne Perspektive... Es kommt darauf an, den Hinweis auf eine Bildung zu geben, die ihre materielle Basis als Freiheitsausgang erkennt... Der theoretische Ansatz wird davon ausgehen, daß Mündigkeit... zu ihrer Verwirklichung reif ist." (Heydorn 1979, 322) Doch steht sie neuen, ungeahnten Bedrohungen gegenüber. Sie gären im Leib der Gesellschaft. Der wachsenden materiellen Reife entspricht eine bisher unbekannte Paralisierung des Bewußtseins. Und die moderne Schule, der Superkomplex von business education, spielt bei der allgemeinen Enteignung des Bewußtseins ihren eigenen, unverzichtbaren Part: "Die Denkfabrik des pauperisierten Menschen ist aufgebaut, die Planungsboys arbeiten unermüdlich, schleppen die Inhalte unseres Unterbewußtseins in ihre Umsatzproduktion. Alle Unmittelbarkeit wird manipuliert. Die res extensa frißt die res cogitans, aber nicht spinozistisch, als Koinzidenz von Gott, Vernunft und Materie, sondern als Müllhaufen." (ebd. 326) Darin findet der Widerspruch von Knechtschaft und Freiheit seine zeitgemäße Form; er wird auf künstlicher Stufe in die Menschen hineinverlagert, um ihre Deformation auf Dauer zu stellen. Die schulische Institution selbst aber bleibt unangetastet. Die alten Versuche, eine Tür in die Mauern der Institution zu schlagen, sind längst funktionalistisch integriert. "Sinnlos, Lebensnähe zu fordern; der Kapitalismus verbürgt Lebensnähe, hebt Wohlstand, schließlich auch Lehrergehälter... Sinnlos, Eignung für Produktion zu verlangen; das wird besorgt. Die monopolisierte Industrie kann Produktionseignung besser vermitteln als jede Schule; von daher gesehen könnte man die Schule abschaffen, ein paar Techniken ausgenommen... Polytechnik wird integriert, zur leeren, emanzipatorischen Hülse, der die Realität davongelaufen ist. Der Vorstoß muß an einer anderen Stelle einsetzen, muß von der erkannten Wirklichkeit ausgehen. Es geht um den Gegenschlag des Bewußtseins." (ebd. 327)

## **5.-Realismus und Humanismus**

Dieser Gegenschlag aber muß seine Kraft aus der Institution selbst holen. Tatsächlich unterwirft die moderne Gesellschaft eine ständig wachsende Zahl von Menschen einem institutionalisierten Bildungsprozeß. Mit ihm sucht die Gesellschaft ihren Bedürfnissen planend zu dienen. Gleichzeitig damit rückt

sie den Bildungsprozeß zusehends unter den Begriff der Verwertung. Der umfassende Verwertungscharakter von Bildung, womit in Wahrheit nur noch Ausbildung für Verwertungsprozesse gemeint ist, verstümmelt zwar ihren Begriff. Doch kann er nicht verhindern, daß gerade jetzt die Gefahr objektiv zunimmt, daß das Subjekt aus der Summe seiner Funktionen hervortritt, um sich selbst zu bestimmen. Denn die technologische Gesellschaft akkumuliert unaufhörlich Rationalität, die sich als Mittel menschlicher Befreiung anbietet. Dazu aber muß Rationalität in unverstümmelter Form entbunden werden. "Die formale Rationalität kann zur inhaltlichen, die partielle zur universellen werden. Man kann eine geschlossene Tür einschlagen." (ebd. 313) Und die Risse im Mauerwerk sind für Heydorn schon sichtbar. Es ist die Vision einer humanisierten, nicht instrumentalisierten polytechnischen Bildung (oder eines polytechnischen Humanismus), die die Kritik der herrschaftlichen Verfassung von Bildung nährt: Daß der Begriff der Universalität des Menschen in seine geschichtliche Realisation eintritt, heißt letztendlich, "daß man zu gleicher Zeit gelernter industrieller Arbeiter im Betrieb und gelernter Archäologe außerhalb des Betriebes sein kann oder was immer beliebt. Der Weg dahin ist weit, aber sein Ziel wird nur erreicht, wenn er von Beginn an betreten wird." (Heydorn 1980 b, 295) Schon jetzt also muß im Bildungsprozeß das Moment des Realismus mit dem des Humanismus eine Verbindung eingehen. Humanismus und Realismus sind keine bloß abgetragenen, leeren Hülzen einer verflossenen Zeit. Sie müssen ihr Leben weitergeben, damit wir heute zum Leben kommen können. Im Einholen der Geschichte werden die großen Bildungsentwürfe des Realismus und Humanismus verwandelt mitgenommen.

Heydorn ist diesen Traditionslinien im Werk unterschiedlichster Autoren nachgegangen, seien es Jachmann, Fichte, Hegel, Marx und - immer wieder - Comenius und Humboldt. Gerade die beiden letzteren kommen als Protagonisten eines Bildungsdenkens in den Blick, das Heydorn zeitlebens inspirierte. Der Befreiungsentwurf der Frühaufklärung findet in Comenius seinen großen Auftakt. Das Bildungssystem, das er entwirft, so kommentiert Heydorn in seiner Gedenkrede in der Herborner Kirche anläßlich des 300-jährigen Todestages, "ist weder idealistisch noch polytechnisch, enthält keine säkularisierte Erlösungsversion durch Bildung im Niemandsland des Gedankens, integriert nicht in eine Produktion, die dem Arm der Herrschenden unterliegt. Es ist realistisch im tiefsten Verstande, indem es die Wirklichkeit und nicht ihre Fiktion in den Mittelpunkt rückt, humanistisch jedoch, indem es diese Wirklichkeit auf den Menschen hin offenlegt..."

(Heydorn 1980 a, 200) In dieser Intention berühren sich die innersten Erfahrungen von Comenius und Heydorn. Beide schöpfen über die Zeiten hinweg aus gemeinsamen Quellen: Die Nähe Heydorns zur christlichen Tradition theologischer Herrschaftskritik ist unverkennbar. In Comenius wiederum sind die Impulse der Sektenbewegung des ausgehenden Mittelalters lebendig. Und es war gerade die Sektenbewegung, wie Kofler betont, die in ihrer "gesellschaftlichen Kritik und der Erkenntnis des Wesens der bestehenden Welt am tiefsten gedungen war." (Kofler 1976, 39) In ihr verbindet sich die gesteigerte Rationalität der Renaissance mit traditioneller intuitiver Religiosität. Sie gibt dem klaffenden Gegensatz zwischen dem zugesagten 'Tausendjährigen Reich' und den erdrückenden Zuständen unüberhörbar Ausdruck; sie hält die utopische Hoffnung auf die Versöhnung von Mensch und Welt offen. Wo das Sektenwesen zur politischen Aktion übergeht, entstehen agrarkommunistische Gemeinschaften, denen die alte Gesellschaft keine Überlebenschance gewährt. Ihre Ideen aber wirken nachhaltig: In Comenius, dem letzten Bischof der Böhmisches Brüder, sammelt sich das Denken der Zeit wie in einem Brennglas. "Der Gedanke der Bildung wird ganz zu Ende gebracht, das erste umfassende Einheitsschulsystem entworfen, Bildung als lebenslanger Prozeß gedacht, mit dem die Vernunft zu ihrer gesellschaftlichen Ordnung freigesetzt werden soll..." (Heydorn 1980 b, 107) Alle gesellschaftlichen Schranken sind im Entwurf schon überholt. Die gesamte Menschheit soll heimgeholt werden: "Omnia in Deum transferre", lautet das Bildungsziel.

Diese Option hätte der andere beeindruckende Gewährsmann Heydornschen Bildungsdenkens so zwar nicht mehr unterschreiben können. Denn bei Humboldt treten die theologischen Bezüge eher in den Hintergrund. Das radikal liberale, egalistische Moment aber setzt sich durch: Bildung hat für Humboldt "ziemliche Gleichheit" zum Resultat; sie "gründet sich auf die gleiche Erhebung formaler, von der Determination losgelöster, damit auf Zukunft gesetzter Kräfte, auf produktives Bewußtsein. Aus dem Bürger soll der Mensch hervortreten, seine Relation zum Staat soll aufgehoben werden." (ebd. 117) Das trägt fast anarchistische Züge, macht deutlich, daß Humboldt - wie Comenius - an einer historischen Bruchstelle operiert. Der Zusammenbruch Altpreußens erzwingt zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen ideellen und politischen Aufbruch. Und die Männer der 'Bewegungspartei', zu denen Humboldt zählt, machen sich an die längst überfälligen Reformen: die Reform der Agrar- und Gewerbeverfassung wird ins Werk gesetzt, die Humboldtsche Bildungsreform wird eingeleitet. Ihre Leitideen sind:

durchgängige Einheit der Bildungsorganisation vom Elementarunterricht bis zum Universitätsstudium, eine gemeinsame Bildung aller Bürger als Medium vernünftiger sozialer Integration, Vorrang der selbstbewußten formalen Bildung auf allen Unterrichtsstufen. Tatsächlich waren die Realisierungschancen dieser radikal antiständischen Reform, aus der Zeitdifferenz des Historikers betrachtet, objektiv gering. Daß die Humboldt-sche Bildungsreform aber schließlich - und intensiver gar als die Bildungsbemühungen des 18. Jahrhunderts - auf eine etatistische Spur einschwenkte, erwies sich im Nachhinein als verhängnisvoll. Mit Humboldts eigenem Anspruch, daß kein Mensch vor der Allmacht des Staates zu Kriechen kriechen dürfe, hatte das nichts mehr zu tun. Denn Humboldt kehrt ausdrücklich die Maßstäbe um: Nicht am Staat und seinen Forderungen hat sich Bildung zu bemessen, sondern die Verfassung des Staats soll sich gleichsam am gebildeten Menschen prüfen. Individualität wird für Humboldt faßbar als Differenz, als unverwechselbare Eigenheit, die nach Abzug aller gesellschaftlichen Determination übrig bleibt. Auf diese unbekannte Größe setzt Humboldt seine Hoffnung. Individualität bedeutet letztlich, die Menschheit über den Einzelnen erkennbar zu machen. Daran hält auch Heydorn fest: Zwar wird das Individuum in der Ordnung der gesellschaftlichen Beziehungen üblicherweise an unterste Stelle gesetzt, "stets subsumiert unter einen übergeordneten Begriff. Im Ausgang der Bildung jedoch kehrt sich dieses Verhältnis um: Menschheit ist zunächst nur im Gegenüber, im Einzelnen, den ich ansprechen kann; es gibt nur soviel Aussicht auf Befreiung, wie es Aussicht darauf im konkreten Menschen gibt." (ebd. 12) Das ist jeglicher Geschichtsteleologie ins Stammbuch geschrieben, die sich erdreistet, das konkrete Leiden der Menschen als notwendigen Umweg der Geschichte zu sanktionieren. Die vom Menschen abgelöste Wahrheit verachtet auch immer den konkreten Menschen. Nur im befreiten Individuum findet der Begriff der Menschheit seinen wahren Inhalt.

## 6. Form und Inhalt

Die Menschheit, das Allgemeine, das sich über den Einzelnen zur Darstellung bringen will, bleibt jedoch verdunkelt, solange die Gesellschaft selbst der Verdunkelung unterliegt. "Die Zerrissenheit, die Bildung hinter sich lassen will, bleibt mitten in ihr." (Heydorn 1980 b, 12) Sie findet ihren Ausdruck in der Zerrissenheit, mit der Form und Inhalt des Bildungsprozesses auseinanderklaffen. Denn der Begriff, in dem der Mensch

sich anfänglich zu fassen beginnt, schießt mit seinem Inhalt über die formalen Bedingungen seiner Realisation hinaus. Er pocht gleichsam von innen an die Gitter institutionalisierter Lehre, sucht sich Raum zu schaffen, indem er die Vermittlungsformen ausweitet und revolutioniert. Die Schule als Bildungsinstitution wird so in ihren ureigensten Widerspruch gesetzt. Während alle anderen gesellschaftlichen Institutionen dem Versuch der Verewigungen von Herrschaft ausgeliefert bleiben, muß die Bildungsinstitution um ihres eigenen Auftrags willen das Ende der Herrschaft immer wieder ausrufen - auch wenn sie die ausgerufene Freiheit alltäglich erneut zurücknimmt. "Damit ist die Schule die alleinige Institution, die ihre eigene Endgültigkeit verneint; ...in der Selbstentäußerung allen Lernens", so hofft Heydorn, "ist doch die Utopie von Anbeginn mitenthalten, die Erwartung einer endgültigen Freiheit." (Heydorn 1980 a, 185) Gleichwohl verheißt Bildung kein Sofortglück. Denn "Bildung hat die Humanisierung der Welt über ihre konkreten Gebilde zu vollziehen, über vorgefundene Größen; sie hat mit den realen Kräften zu rechnen, innerhalb derer sich die Vernunft gewinnen soll." (ebd. 167) Und diese Kräfte sind in den Produktions- und Reproduktionsprozessen der Gesellschaft am Werk; sie wälzen beständig deren Basis um, damit die Formen von Bildung allmählich für den überschießenden Inhalt reif werden. Denn die historischen Bedingungen - zumal der Anfangszeit der bürgerlichen Welt - decken beileibe nicht den Inhalt ab, der sich im Begriff der Bildung ausspricht. So muß die frühbürgerliche Theorie zunächst auf eigenes Risiko die Abgründe der Geschichte überspringen, muß der Realität zeitweilig weit vorausseilen, um der Universalität des Bildungsanspruchs gerecht zu werden. An Comenius läßt sich dieses utopische Moment anschaulich zeigen: "Die chiliastische Zusage hilft, über den Abgrund der Geschichte zu kommen...". (ebd. 199) Sie ist notwendiger Bestandteil der comenianischen Hoffnung, daß am Abend der Welt ein Licht aufgehe, wie es in der *Pampaedia* heißt. Doch ist dieses Licht schon jetzt allen zugesagt; es ist wirklich. Eben deshalb macht Comenius mit seinen Forderungen ernst: Er entwirft ein Einheitsschulsystem, dessen Verwirklichung nicht für den Sankt Nimmerleinstag bestimmt ist, sondern für seine eigene Zeit. Doch gibt seine Zeit die Bedingungen zur Realisation nicht her: Die zur Verfügung stehende Form kann den Inhalt nicht fassen. Also muß sie ihm in mühevollen historischen Schritten nachwachsen.

Erst mit dem Beginn der großen Industrie reifen die geschichtlichen Bedingungen für ein Einheitsschulwesen, wie es Comenius vorgeschwebt



haben mag. Humboldts Entwurf eines einheitlich gegliederten Schulsystems hat, so gesehen, den materialen historischen Prozeß auf seiner Seite. Der immense ökonomische Schub, der den Ausbau des Bildungssystems im 19. Jahrhundert vorantreibt, bestätigt dies auf Schritt und Tritt. Doch gerade dort, wo die formalen und ökonomischen Bedingungen der inhaltlichen Bestimmung von Allgemeinbildung entgegenwachsen, zerschlägt das Bürgertum die einheitlich konzipierte Form, reißt einen tiefen Graben zwischen Elementarschulwesen und gymnasialer Bildung auf. Die Dichotomie des Bildungssystems soll den Klassencharakter der Bildung absichern. Allerdings wird diese Teilung in dem Moment historisch überfällig, wo das Bürgertum in Agonie versinkt. "Mit der Liquidation der alten bürgerlichen Klasse, ihrem Untergang in die monopolkapitalistische Entwicklung, entfällt auch der Restbestand von Bildung; ihre Legitimationsfunktion wird zudem überflüssig." (Heydorn 1980 b, 289) Was bleibt, ist urwaldhaft fortwuchernder Kapitalismus, ein allgemeines Nivellelement in der Entfremdung: "Ungleichheit für alle." (Heydorn 1980 a, 272)

Bildung wird uneingeschränkt unter den Aspekt der Verwertung gerückt; eine rationellere industrielle Mobilisierung kündigt sich an. Es wird klar, daß die technologische Gesellschaft partielle, funktionsbezogene Rationalität massenhaft vermitteln muß, daß sie niemanden von dieser Vermittlung ausschließen darf. Das ist die Geburtsstunde der Gesamtschule. Die universale, allgemeine Form der Bildungsinstitution, um die Comenius und Humboldt den Kampf führten, bereitet sich vor. Doch liegt der Egalität des neuen Bildungsverständnisses die Allgemeinheit in der Entfremdung zugrunde. Reichte ehemals die beschränkte Form nicht zu, um dem universellen Bildungsanspruch Raum zu schaffen, so storniert die Gegenwart die Möglichkeit universeller Bildung über die Ausdünnung der Inhalte. Die Allgemeinheit des zeitgenössischen Bildungsverständnisses enthält eine doppelte Notwendigkeit: "den Menschen für die Revolutionierung der Produktionskräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewußtseins zu verhindern." (Heydorn 1980 b, 291) Beide Momente analysiert Heydorn akribisch an den bestimmenden Dokumenten der Bildungsreform der Nachkriegszeit. (vgl. Heydorn 1979, 272 ff.) Es zeigt sich: Form und Inhalt des Bildungsprozesses klaffen heute auseinander, diesmal jedoch aufgrund einer verkrüppelten Inhaltlichkeit, der der kritische Stachel eines umfassenden Vernunftanspruchs gezogen wurde.

Zwar vertraut Heydorn darauf, daß der universellen Form moderner Bildungsinstitutionen die Universalität kritischer Bildung zuwachsen kann. Von selbst jedoch geschieht dies nicht. "Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert..." (Heydorn 1980 b, 109) Bildung ist keine List der Vernunft, die die Menschheit auf Schleichwegen zum Ziel führt. Und nichts schützt davor, in historischen Sackgassen zu enden. Daß der Widerspruch von Bildung und Herrschaft in den Bildungsinstitutionen tatsächliche Sprengkraft entfalten kann, bestätigten die Schüler- und Studentenunruhen der späten 60er Jahre eindrucksvoll. Die schleichende Verödung von Bildungseinrichtungen in den letzten beiden Jahrzehnten hingegen weckt Zweifel, ob die Zuspitzung des Widerspruchs von Bildung und Herrschaft die Institutionen allgemeiner Bildung auch weiterhin an- und umtreibt. Zumindest wäre zu fragen, ob sich die Ausdrucksformen dieses Widerspruchs nicht institutionell verschieben, um in anderen Feldern in neuer Weise in Erscheinung zu treten. Heydorn selbst erwägt diese Möglichkeit durchaus: "Wesentliche Aufgaben der Ausbildung und Forschung", so gibt er zu Bedenken, "können vom Monopolkapitalismus unmittelbar und durchaus rationeller übernommen werden. Damit wird eine neue Tendenz erkennbar, mit der die Institution entleert... wird." (ebd. 150) Diese Tendenz scheint sich zu verstärken. Die Schule wird zum Babysitter der Nation, zur überdimensionalen Bewahranstalt, "zu einer Art Wildpark mit 'do it yourself mit verfrühter Libido" (ebd. 151). Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft wird auf diese Weise unterlaufen, stillgestellt, verschoben, um möglicherweise an anderer Stelle - etwa im System der Berufs- oder Weiterbildung - erneut aufzutauchen.

## 7. Rationalität und Spontanität

Dennoch hält Heydorn daran fest: Soll Bildung heute auf den Weg gebracht werden, so wird es darauf ankommen, das formal sich entwickelnde Einheitsschulwesen mit seinem adäquaten Inhalt zu füllen. Adäquat aber heißt hier: die partielle, zerrissene, zu Zwecken bloßer Verwertbarkeit reduzierte Vernunft über sich hinauszuführen. Denn wo Rationalität ist, ist Differenz, ist die Möglichkeit einer großen Bezweiflung (nicht zuletzt der instrumentalisierten Vernunft selbst). Kritischer Bildung bleibt es aufgegeben, aus der realisierten technologischen Rationalität die humane herauszuarbeiten.

Heydorns eigenes Diktum, daß "die humane Rationalität auf die Höhe der technischen" (Heydorn 1980 a, 310) zu bringen sei, bleibt demgegenüber zu ungenau. Denn es geht nicht etwa um die Angleichung unterschiedlicher Rationalitätsniveaus, sondern um die Entfaltung der inneren Differenz von Rationalität, die im Prozeß gesellschaftlicher Technologisierung schon enthalten ist. Diese Entfaltung aber überschreitet den herrschenden gesellschaftlichen Status quo. Das System der modernen Industriegesellschaft weiß um diese Verwundbarkeit. Eben deshalb versucht es, technologische Rationalität mit allen Mitteln systemgerecht abzusichern, um sie gleichsam vor ihrem eigenen Reflexivwerden zu schützen.

Als Hauptmittel dieser Selbstverstümmelung der Vernunft nimmt Heydorn den neopositivistischen Wissenschaftsbegriff mitsamt seinen behavioristischen Spielarten ins Visier. Der Positivismusstreit der 60er Jahre markiert dabei den Horizont der Kritik. Dieser aber hat sich inzwischen verändert. Selbst die Rationalitätsstandards des Kritischen Rationalismus sind mittlerweile vom gesellschaftlichen Inflationsprozeß der Vernunft korrumpiert. Hinter dem erkenntnistheoretischen Relativismus von Systemtheorie und Konstruktivismus macht sich ein Sozialbiologismus breit, der das handelsübliche 'survival of the fittest' als "bessere Anpassung der jeweiligen Wirklichkeitsfiktion" (P. Watzlawick 1992, 99) neu aufpoliert. Der Wahrheitsanspruch demissioniert. Erkenntnis löst sich auf in 'rationalistische Illusionen'; "hinter ihnen gibt es nur das Nichts". (Heydorn 1979, 291) Gegenüber einer Wirklichkeit aber, deren Zusammenhang der Begreifbarkeit entzogen ist, soll auch das Subjekt sich nicht mehr als Einheit erfahren und fassen können: "Es wird sich zum Bündel von Bedürfnissen, Funktionen, Qualifikationen. Mit dem unsichtbaren Wesen wird der Erscheinung die geschichtliche Dimension entrissen, der Inhalt wird geschichtslos, Erkenntnis damit auf die von Verwertbarem reduziert." (Koneffke 1981, 187) Zur wichtigsten Aufgabe bildungstheoretischer Reflexion gehört daher, die Menschen in ihrer geschichtlichen Wirklichkeit einzuholen, um den historischen Prozeß mit der realen Aussicht auf Befreiung zu verbinden. Bildung heute braucht historisches Bewußtsein, Sprachfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, soziologische Phantasie, Urteils- und Entschlußkraft. Erst dann eröffnet sich eine Chance, aus dem hohen Grad an isolierter Rationalität, den die Produktionsverfassung einfordert, ein humanes Potential zu entbinden.

Der Auszug aus dem geschichtslosen Niemandsland des Wissenschaftsbetriebs führt über das stets von neuem geforderte, intensive

Durchbuchstabieren der historischen Widersprüche der Gattung. Das historische Bewußtsein arbeitet sich ab an der unerträglichen Zerrissenheit seiner eigenen Situation. Alle historische Bildung beruht so auf dem Durchlaufen von Aneignungsprozessen, über die ununterbrochen neue Wirklichkeit eingeholt wird. Zwar ist Geschichte, wie Heydorn gegen jedweden Geschichtsobjektivismus betont, ohne Gewißheit. "Sie verbürgt keine Zukunft. Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen." (Heydorn 1980 b, 300) Gerade deshalb aber bleibt es den Menschen aufgegeben, ihre eigenen geschichtlichen Täter zu werden. Sie müssen auf ungeschütztem Terrain operieren, sich über gefährliches Gebiet bewegen. Historische Bildung wird in dieser Situation zum überlebensnotwendigen Seismograph, um den begonnenen und verschütteten Versuchen der Selbstentdeckung der Menschen einen schöpferischen Weg in die Zukunft zu weisen. Denn allein wer seine Herkunft kennt, kann in der Gegenwart den unvollendeten Auftrag der Geschichte weitertreiben. Historische Bildung hat daher mit antiquarischer Historie nichts gemein. Sie "nimmt die Vergangenheit nur als Zukunft mit" (ebd. 53); sie gibt das Dagewesene nicht der Verlorenheit preis; sie ist stets auch rettende Kritik des Vergangenen, "Kommunikation über die Zeiten, unabgerissener Dialog mit den Toten und Gespräch im kommenden Land." (ebd. 161)

Historische Bildung ist ihrem Wesen nach Dialog. Eben deshalb ist sie ohne Sprachvermögen nicht denkbar. Und unter 'Sprache' ist dabei allermal mehr zu verstehen als ein positivistisch neutralisiertes 'Zeichensystem' oder ein passables Transportmittel für 'Nachrichten' zwischen sogenannten 'Sendern' und 'Empfängern'. Sprache ist ihrem eigentlichen Sinn nach Inbegriff eines Gedächtnisses, das die Vergangenheit mit der Zukunft verbindet. Sie ist Medium der Selbstverständigung der Gattung über ihren geschichtlichen Weg. "Die Sprache ist das Bewußtsein dieser Geschichte, Aufhebung des individuellen Todes über eine dauerhafte Kommunikation. Die Vernichtung der geschichtlichen Sprache vernichtet den Menschen." (Heydorn 1979, 290) Kein Wunder, daß die 'scientific language' moderner Wissenschaften mit literarischer Bildung nichts mehr gemein hat. Indem sie die geschichtlichen Horizonte aus dem Gedächtnis löscht, schwinden schließlich auch die Aussichten auf befreites Land. Ihnen gab die große Literatur einstmals Nahrung. Zwar waren es stets literarische Fiktionen, doch lösten sie das Bewußtsein aus seiner unmittelbaren Verhaftung. "Der imaginäre Charakter der großen Literatur konnte auf die Realität hin befreit

werden, den Wunsch nach gänzlich verändertem Leben wecken." (ebd. 288) Dieser subversive Charakter sprachlicher Bildung mußte unter Kontrolle gehalten werden: Traditionell hatte literarische Bildung bei den Massen nichts zu suchen. Heute aber sind nur noch Massen übrig. Sie werden mit billigen Versatzstücken der Bewußtseinsindustrie beliefert, die keine Zukunft eröffnen. Gerade deshalb ist heute auf sprachlich-literarische Bildung zu insistieren. Denn "es ist die Zukunft des Menschen, die über die Sprache ebenso angezeigt wird wie über seine gesamte Geschichte." (ebd., 285) Sprachbildung wird in der aktuellen gesellschaftlichen Situation zum unersetzlichen Mittel der Befreiung. Erst sprachliche Bildung öffnet die Begriffe und füllt sie mit konkreter, sinnlich erfahrener Geschichte.

Ohne dieses sinnlich-ästhetische Moment ist keine kritische Bildung vorstellbar. Bildung kommt nicht umhin, sich auf die widersprüchliche, verworrene Wirklichkeit einzulassen. Ihr wird die intensive Erfahrung der historischen Umstände zugemutet. Sie soll sich riskieren, sich der konkreten Gegenständlichkeit der Welt aussetzen, um die Dialektik von Sinnlichkeit und Begriff auszutragen. Und sie wird dabei nicht unbeschadet davonkommen. Je mehr sie sich auf Erfahrungen einläßt, um so mehr wird sie dabei auf eine Spur des Leidens stoßen, auf eine Blutspur in der menschlichen Geschichte. Eine allgemeine Erkenntnis kann wachsen, die sich aus individueller, sinnlicher Erfahrung speist: daß wir alle Opfer sind mit der Aussicht auf Freiheit, daß wir alle schon freigesetzt sind inmitten der Determination. Diese "Erkenntnis muß tief in den Menschen eingelassen, von ihm erarbeitet werden, sie soll ihn zum Widerstand fähig machen, der die Enttäuschung verträgt. Denken und Empfindung müssen eine Verbindung eingehen, die niemand wieder aufheben kann, ohne sich selbst zu vernichten. Der Lernprozeß, der Wachsein von früh auf intendiert, ...kommt um das Erfahren der Verwundung nicht herum, er darf ihr nicht ausweichen. Verwundet sind wir alle; hier wird der Verwundete wissend." (ebd. 325)

Daß dem Leiden das Bewußtsein des Leidens hinzugefügt werden müsse, um es produktiv werden zu lassen, gehört zum kämpferischen, politischen Erbe kritischer Bildungstheorie. Daß die Erfahrung des Leids ohne Aussicht auf Freiheit den Sturz in den Abgrund beschleunigt, aber gilt nicht minder. Die Spur des Leidens in der menschlichen Geschichte wäre ohne Spuren des Glücks, die das Leiden durchkreuzen, nicht zu ertragen. "Nicht absolut geschlossen ist der Weltlauf, auch nicht die absolute Verzweiflung; diese ist vielmehr seine Geschlossenheit", heißt es dazu bei Adorno. Entsprechend zieht seine 'Selbstreflexion der Dialektik' die äußerste Konsequenz: "So

hinfällig in ihm alle Spuren des Anderen sind; so sehr alles Glück durch seine Widerruflichkeit entstellt ist, das Seiende wird doch in den Brüchen... durchsetzt von den stets wieder gebrochenen Versprechungen jenes Anderen." (Adorno 1975, 396) Daß die Opakheit des Leidens gebrochen ist, gehört gleichsam zum vorausgesetzten Wissen, ohne das die Erfahrung der Verwundung keine schöpferische Kraft entfalten kann. Es ist ein frühes, zumal unbewußtes Wissen um das gebrochene Glück, das den Bannkreis gesellschaftlicher Immanenz übersteigt. Dieses Wissen konfrontiert die realen Erscheinungen mit dem unverwirklicht in ihnen vorgefundenen Anspruch; es treibt die Erfahrung über sich selbst hinaus. Auf diese utopische Entgrenzung geht die Bewegung des sich bildenden Bewußtseins zu. Sie zielt auf das konkrete Phänomen, das gelungene Bildung aufschließt, indem sie es auf das hin öffnet, was es seiner eigenen Wahrheit nach erst wird.

Um dieses 'Mehr' am konkret erfahrenen Gegenstand zu entbinden, aber braucht es notwendig die Spontaneität des Erfahrenden. Denn damit Erfahrung gelingen kann, muß sie sich zwar einerseits objektiv über die Unmittelbarkeit des Gegebenen erheben, andererseits jedoch subjektiv zugleich ein solch unmittelbares Verhältnis zu den Dingen finden, das dazu befähigt, von sich aus an den Dingen etwas aufleuchten zu sehen. Das rehabilitiert die Rolle der Einbildungskraft im Erfahrungsprozeß: Um das in den Erfahrungsgegenständen aufgespeicherte Potential ihrer Qualitäten zu aktualisieren, ist die ganze Spontaneität des rezipierenden Subjekts eingefordert. Das meint kein frisch-fröhliches Daherplappern, sondern eine intensive Konzentration auf die Sache, aus der heraus der Begriff von ihr in Bewegung kommt. Das Feste, das der Begriff sein muß, und die Bewegung, die er zugleich faßt, müssen sich wechselseitig durchdringen. Heydorn faßt diesen Sachverhalt so: "Spontaneität bedarf des stetigen Rückbezugs auf die kontrollierende Reflexion, um gestaltet zu werden; aber die Gestalt nährt sich auch aus ihr, aus ihrem Hinweis auf künftiges, auf freies, erlöstes, versöhntes Schaffen, auf einen Menschen, der von seiner Geschichte unbedroht ist." (Heydorn 1980 b, 298) Es ist dieses Moment von Spontaneität, das im Bildungsprozeß unablässig darauf drängt, das Denken an der Erfahrung der Sache zu erneuern. Innerstes Ziel dieser Bewegung ist nicht ein irrationales Wolkenkuckuksheim, sondern eine Nähe zu den Dingen, durch die sie sich in ihrer Verhärtung aufschließen.

## 8. erfahren - reflektieren - transzendieren: Bildung als Überschreitung

Was dabei in den Blick kommt, bleibt für das Realitätsverständnis einer instrumentalisierten Ratio unbegreiflich und unerreichbar. Bildung macht sehend, doch läßt sie keine Ausflüchte zu. Sie setzt Hoffnungszeichen, doch nimmt sie den Schmerz nicht fort. Sie ist "Schlüssel zu einem Tor, das sonst in der Einförmigkeit der Mauer nicht einmal sichtbar wäre." (Koneffke 1981, 180) Während stupide Halbbildung, der Konterpart aller Bildung, sich in der emsigen Registratur isolierter Fakten erschöpft, gibt kritische Bildung den Blick frei: Sie erfaßt die geschichtliche Wirklichkeit, der wir alle verhaftet sind, im Moment ihres Transzendierens. Sie vermittelt Erfahrung und Reflexion in einer überschreitenden Bewegung. In dieser Bewegung treibt sie das Denken über sich hinaus. "Das Bewußtsein kann produktiv werden, es wird aktionsfähig." (Heydorn 1980 b, 178) Alle Bildung realisiert sich auf diese Weise als Überschreitung. Denn Bildung schließt - als geschichtliche Selbstbesinnung der Individuen - die Geschichte ihrer Zukunft in sich ein. Sie hält den "Traum, den das Leid der Vergangenheit zeugte" (Heydorn 1979, 326), als Vermächtnis wach. Dieser Traum aber ist mehr als falscher, illusionärer Schein; er lebt aus der geschichtlich gereiften Hoffnung, daß "der Mensch das Licht, das er in sich trägt" (ebd. 337) doch noch finden werde. Zugegeben: Der Steg in die Zukunft ist brüchig; Heydorn weiß das nur zu gut. Jeder Schritt, mit dem der Mensch sich über seine verhängte Grenze zu setzen sucht, bleibt risikoreich. Das Risiko ist unumgänglich. Doch artikuliert sich für Heydorn in jedem neuen, tastenden Schritt zugleich eine Hoffnung: die Hoffnung auf die Unwiderrufbarkeit einer letzten Zusage an menschlicher Geschichte.

"Die Gewißheit, daß es gelingen wird, ist letztlich eine Frage des Glaubens, dem der Indikator nicht widerspricht, der durch ihn aber nicht abgedeckt wird. Nur dies ist eine Frage des Glaubens; empirisch wissen wir nur um das Unaufgelöste. Es ist der Glaube an die Verheißung des Menschen, der die Gewißheit gibt, der Glaube, das sich alles Zerrissene wiederfindet, das Unzerstörbare dem Zerstörten unterliegt. So hat sich alles Zerrissene auf den Weg zu machen." (Heydorn 1979, 337)

## Literatur

ADORNO, Th. W.: Negative Dialektik, Frankfurt/M 1975

CHRISTIAN, W.: Heinz-Joachim Heydorn: Pädagogik der Befreiung, in: päd. extra u. demokratische Erziehung 2/1989

HEYDORN, H.-J.: Unser Satz endet mit einem Komma, Gedichte 1955-1967, Darmstadt 1969

HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften Band 2), Frankfurt/M 1979

HEYDORN, H.-J.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit (Bildungstheoretische Schriften Band 1), Frankfurt/M 1980 a

HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften Band. 3), Frankfurt/M 1980 b

HORKHEIMER, M./Adorno Th. W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M 1969

KOFLER, L.: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft (Neuausgabe), Darmstadt/Neuwied 1976

KONEFFKE, G.: Überleben und Bildung. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs bei H.-J. Heydorn, in: Schule und Erziehung VIII. Die Wertfrage in der Erziehung, Argument Sonderband AS 58, Berlin 1981, S. 163ff.

KONEFFKE, G.: Einleitung zu: H.-J. Heydorn, Bildungstheoretische Schriften, Band 1, Frankfurt/M 1980, neu in: I. Heydorn/ H. Kappner/ G. Koneffke/ E. Weick (Hrsg.): Heinz - Joachim Heydorn Werke, Band 1: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949 - 1967, Liechtenstein 1994, S.1 ff.

SESINK, W.: Der Eigensinn des Lernens. Die Dialektik der menschlichen Natur und ihr Bildungsschicksal in Familie, Schule, Arbeit und Staat, Weinheim 1990

WATZLAWICK, P.: Wirklichkeitsanpassung oder angepasste 'Wirklichkeit'? Konstruktivismus und Psychotherapie, in: Gumin, H./Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus, München/Zürich 1992



Gernot Koneffke

## **Bildung und Herrschaft**

### **Überlegungen zur Bildungsreform vor der Jahrhundertwende<sup>1</sup>**

Welche Voraussetzungen findet die Bildungsreform vor, welche Perspektiven lassen sich hinsichtlich der Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens in Deutschland absehen?

Wichtigste historische Voraussetzung der Reform ist die Bildungsinstitution selbst; sie fungiert als Reflexionsform bürgerlicher Praxis, mithin abendländischer Krise von Herrschaftsgesellschaft. In der Reform konvergiert beides: der gesellschaftliche Wandel, wie er sich in den Funktionsanforderungen an das Bildungswesen niederschlägt und die Pädagogik mit dem ihr eigenen Moment radikaler Kritik am gesellschaftlichen Anspruch, daß dieser die Konsequenzen der für alle Individuen reklamierten Mündigkeit schon in der Schule zugleich sabotiere. Aber der Gegensatz in der Reform ist derselbe auch in dessen Seiten. Die Pädagogik mit ihrem Vorsprung vor dem Bestehenden ist zugleich substantielles gesellschaftliches Interesse, und dieses, das sich der Pädagogik bedient, stellt sich in der ihm subordinierten pädagogischen Praxis auch selbst infrage. Der Widerspruch von Herrschaft und Bildung bestimmt auch deren Reform.

Aber er ist nicht Resultat pädagogischer Reformentwürfe oder mangelhafter Lehrerbildung. Die pädagogische Theorie der Reform greift zu kurz, wenn sie dem der Pädagogik eigenen Moment der Radikalität nicht schon in sich selber nachspürt, zumindest in ihren Illusionen. Ist die Bildungsinstitution als Funktionselement bürgerlicher Gesellschaft die Geschichte ihrer Reformen, so faßt sie dieses Aggregat zum Begriff im Blick auf die durchgehende Identität des Widerspruchs, der den pädagogischen Wandel antreibt. Er bestimmt bürgerliche Gesellschaft durchweg. Die Form, die er in der Pädagogik annimmt, leitet sich her aus deren Verhältnis zur Kapitalakkumulation: die Wachstumswirtschaft an ihrer subjektiven Seite hängt an der "Produktion des vereinzelt Einzelnen". (Marx 1974, 6) Diese formiert sich historisch zur Universalität der Privateigentümer; noch dem gänzlich Enteigneten wird als einem Besitzer von Arbeitskraft dieser Index

---

<sup>1</sup> Der Artikel von Gernot Koneffke erschien erstmals in: Beutler, u.a. (Hg.), Redaktion: K.-Chr. Lingelbach und H. Zimmer: Jahrbuch für Pädagogik 1993, Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende: Herausforderungen, Widersprüche, Perspektiven, Frankfurt/M - Berlin - Bern - Paris - Wien 1993, S. 201-217

formell zugeordnet, um reell verwertet werden zu können. Doch schlägt der objektive Zynismus auf den Verwerter zurück. Denn auch dem Proleten, als dem Besitzer ausschließlich der Ware Arbeitskraft, ist real damit eine Verfügungsmacht zu konzedieren, für deren allgemeine und durchgehende Handhabung, so klein diese Macht ist, die Gesellschaft endlich gewaltige Mittel ins Bildungswesen investieren mußte und muß. Die Privateigentümer sind zu ihrer Selbsterhaltung gezwungen, die Ware Arbeitskraft zu verkaufen. Aber die Unterwerfung unter das Verhältnis von Lohnarbeit und Kapital ist zugleich die vollendete Befreiung von jedem *personalen* Abhängigkeitsverhältnis, namentlich Sklaverei und Leibeigenschaft. Verbleibt diese Überantwortung personaler Zurechnungsfähigkeit und Unverfügbarkeit einerseits eine streng formelle Bestimmung, so wird sie andererseits funktionell wirksam erst durch die materielle Ausstattung, die alle Individuen in der Bildungsinstitution erhalten. Nur als Selbständige dienen sie der Verwertung von Kapital, nur so bestimmen sie sich unablässig zur Abhängigkeit von den Märkten. Selbständige doch sind die Personen nur dadurch, daß sie real über die Geltung des Wertgesetzes um das Stück hinaus sind, um das sie sich je und je selber wieder zurückholen müssen. In der Bildungsinstitution perpetuiert sich bürgerliche Klassengesellschaft nur über das unablässige Risiko ihres Ruins, ohne auf dies Medium ihrer Bestandssicherung verzichten zu können. Pädagogisch an den Reformen der Bildungsinstitution ist, daß sie unter wechselnden Bedingungen die Führung zur Mündigkeit befördern müssen - aporetisch: um der Kontinuierung optimaler Bedingungen der Kapitalverwertung willen die Selbständigkeit der Wirtschaftssubjekte nur als die von Personen entwickeln zu können. Die pädagogisch reflektierte Reform arbeitet also der ihr zu innerst eigenen Funktionalität in dieser selbst auch entgegen. Das tut sie noch in der Aufbewahrung der romantisierenden Illusionen, mit denen sie in der Reformpädagogik des Jahrhundertbeginns partiell hängenblieb. Aber sie verfällt auf diese Weise bloßer Beschwörung ihrer prekären Autonomie. Schon damals war die weithin tragende Überzeugung falsch, daß in gesellschaftlich organisierter Erziehung und Bildung die entscheidende Instanz gegeben sei, über deren Wirksamkeit die bürgerliche Klassengesellschaft ihre Widersprüche aufzulösen imstande sei, während doch - umgekehrt - diese Wirksamkeit die Widersprüche und damit die Bedingung der Überwindung am Leben erhält. Wo solcher Glaube an die Macht der Pädagogik in einem Restvertrauen in die heilende Kraft pädagogisch geplanter Erziehung und Bildung fortwirkt, hat sich nicht steiler Idealismus eines Besseren besonnen,

sondern sich nur zur subjektiven Kümmerform seiner selbst ausgedünnt und ist objektiv zum ideologischen Fluchtort geworden, innerhalb dessen verfügte Pädagogik autonom sein, mit sich selber und der Optimierung unverfügt geglaubter Effizienz spielen darf. Die Bildungsinstitution fungiert dagegen real als "Unterwerfung unter bestehende Herrschafts- und Klassenverhältnisse" und ist "...zugleich Teil einer notwendigen Unterwerfung, die Voraussetzung aller Befreiung ist". (Heydorn 1980, 270 f.) Den Ausschlag bei einer jeden Reform gab und gibt das herrschende Interesse. Darin geht das der verfügbaren Pädagogik nicht auf, es teilt der Reform einen Überschuß über die Befriedigung des puren Bedürfnisses hinaus mit. Aber mehr als Voraussetzung eines möglichen Fortschritts zu menschenwürdigem Zusammenleben ist dieser Überschuß nicht; er kompensiert keinen einzigen politischen Mangel oder Ausfall. Möglicher politischer Remedur jedoch käme er mit den Bedingungen entgegen, welchen einerseits die Gesellschaft infolge ihrer Reproduktionsnotwendigkeiten mit der universellen Bildungsinstitution sich unterwerfen muß, mit denen sie andererseits die Geltung ihres Prinzips riskiert. Der Widerspruch gründet im herrschenden Interesse selbst. Er prägt daher die Bedingungen der Reform in bürgerlicher Gesellschaft überhaupt und seit deren Anfängen. In und mit der Bildungsinstitution stellt bürgerliche Gesellschaft stets sich zu sich selbst in kritische Distanz. Sie abstrahiert für Jahre vom Alltagsbetrieb auch da, wo sie unterm Signum "Einheit von Schule und Leben" nur dessen Abspiegelung in Schule suggeriert; in Wirklichkeit bekräftigt sie auch so nur einmal mehr die notwendige Differenz zwischen der Kritik und ihrem Gegenstand. Sie bildet das Bewußtsein ganzer Generationen von Individuen in diesen Verhältnissen gesellschaftlicher Regelungen, Vollzüge und Konflikte und in Distanz zu ihnen zugleich. Darin manifestiert sich das bürgerliche Interesse an der universellen Bildungsinstitution: sie trägt die Vorbereitung der auf Gründ gestützten, allgemeinen Selbstbestimmung von Subjekten. Diese fordert nicht Gott, sondern der Tauschverkehr, denn die freie Beweglichkeit in diesem fließt aus der Fähigkeit zu Selbstbestimmung, die auf der Unterscheidung des eigenen Willens von den in den Verhältnissen inkorporierten Interessen gründet. Ohne die Vereinzelung prinzipiell und tendenziell aller Individuen können die Märkte nicht expandieren, kann das Kapital nicht systematisch auf die Produktion übergreifen. So wird früh und ohne Kategorie die allgemeine Bildung aller einzelnen Privateigentümer konzipiert und mannigfach probiert, später, seit der Industrialisierung, mit Bewußtsein klassengesellschaftlicher Brüche realisiert. Materialiter wird in

diese objektive und formelle Fundierung eines generationenweiten Abstraktionsvermögens der Subjekte die Vermittlung von Qualifikationen und Kompetenzen zur Eingliederung in Formen und Vollzugsweisen klassengesellschaftlicher Sozialisation in die vom Verwertungsprozeß des Kapitals durchdrungene Gesellschaft eingeschrieben. Tragen die Bildung des Abstraktionsvermögens und diese Vermittlung einander wechselseitig, so sind sie ihrerseits von in sich gebrochenen, doch substantiellem politischem Interesse getragen. Denn was sich an bürgerlicher Schule bis heute als bloßer - wenn auch gründlicher - antifeudalistischer Impuls ausnimmt und ihren immanenten politischen Auftrag definiert, ist mehr als dies. Das Konzept einer Bildungsinstitution, die formal und material auf universelle Selbstbestimmung der Individuen abhebt, unterwirft objektiv jede Herrschaft der Legitimation vor der Urteilsfähigkeit auf Selbstbestimmung bestehender Subjekte. Die Bildungsinstitution ist grundständig Ort der Herrschaftskritik. Bürgerliche Herrschaft, die sich notwendig im universellen Privateigentümer manifestiert, muß sich mit jeder Herrschaft selber der Kritik ebenso ausliefern, wie sie sich im Subjekt über dessen notwendig geschichtlichen Charakter, eben des Privateigentümers, aus dessen Blickfeld nimmt und damit immunisiert. Dem herrschaftskritischen Charakter der Bildungsinstitution korrespondiert die strenge gesellschaftliche, fiskalische, administrative Kontrolle, der die Herrschaft die Organisation pädagogischer Arbeit unterworfen hat und mit der das Widerspruchsverhältnis der Bildung selbst gegen deren institutionalisierte Form zum manifesten Ausdruck kommt. So ist es die Bildung selbst, die den politischen Impuls der Institution heute als entleerten und zur Karikatur verbogenen aufbewahrt: sie richtet sich kritisch auf jedes Herrschaftsverhältnis, um das eigene, welches das gesellschaftliche Leben bis in das individuelle Bewußtsein der Freiheit hinein kontaminiert, der Kritik zu entziehen.

## I

Aber die institutionalisierte Aporie einer partiell sich selbst stillstellenden Vernunft tut sich heute zunehmend schwerer; kaum noch ein Resultat von Unterdrückung - gerade in fernen Weltgegenden - dessen Verursachungszusammenhang nicht wenigstens die Spur bürgerlicher Herrschaft erkennbar machte. Als politisch sicherungsfähig galt das Bildungswesen in den Perioden kontinuierlicher Bestandssicherung und -erweiterung bürgerlicher Herrschaftsgesellschaft im Durchgang durch ihre Konjunkturen und Krisen,

durch Vorbereitungen und Führungen von Kriegen, selbst noch, als der Faschismus erhebliche historische Verwerfungen aufdeckte, weitere auslöste; das Bildungswesen funktionierte offenbar allenthalben ebenso wie die Kontrollen, unter denen es verblieb. Erstmals im ausgehenden 20. Jahrhundert zeichnet sich eine Verschiebung in den Verhältnissen und Strukturen ab. Sie vollzieht sich auf dem Hintergrund notwendiger stabiler Grundbedingungen wirksamer Bildungsarbeit. Die Leistungen des Bildungswesens sind dessen gesellschaftlicher Funktion entsprechend auf allgemeine und grundlegende Wirkungen bezogen. Daraus folgen Langfristigkeit und Stetigkeit der Anlage öffentlicher Bildungsarbeit; ihnen entspricht politisch die Verstetigung einer Balance in der Krise, die bürgerliche Herrschaft bedeutet. Die Kombination von Langfristigkeit und Stetigkeit in der Organisation der Bildungsprozesse konstituiert die bürgerliche Form der Muße, die die notwendige Bedingung zur Stabilisierung von Identität an Gegenständen der Erkenntnis und der Vervollkommenung von Fähigkeiten erfüllt. An Bedeutung gewinnt sie unter den Bedingungen ausufernder Zudringlichkeit der Märkte eher noch hinzu; der Penetranz der Warenwelt, die die Angebote zu Bedürfnisbefriedigungen umschlagen ließ in die Auslieferung an eine unübersehbare Fülle von Konsumreizen und -zumutungen wendet die Muße systematisch den Rücken zu, schon um die psychischen Vermittlungen in der Zirkulationssphäre durch Unterscheidungsfähigkeit in Gang zu halten. Im Bildungswesen ist bürgerliche Herrschaft institutionalisierte unablässige Erneuerung des mythischen Banns ihrer ewigen Wiederkehr: durch Aufklärung der nachwachsenden Generationen. Und ist institutionalisierte Aufklärung außerhalb der gestreckten diskursiven Verläufe der Vermittlung nicht praktikabel, so korrespondiert dem Vollzug allgemeiner und wirklicher Selbständigkeit in der Schule der herrschaftliche Grund, der das intakte Gefüge institutionell geregelter Verläufe garantiert. Es ist diese Garantie, die im Ausgang unseres Jahrhunderts infragegestellt scheint. Gegenwärtig scheinen Reformen des Bildungswesens und in ihm unter dem Druck der Bedrohung bürgerlicher Herrschaft ins Werk gesetzt zu werden, wenn sie denn nicht schon uninteressant geworden sind.

Modifikationen öffentlicher Bildung werden heute erwogen oder vollzogen auf dem Hintergrund von Problemlagen, welche der Aufbruch der in der Ost-West-Konfrontation jahrzehntelang erstarrten Weltlage sichtbar gemacht hat und der zunächst erratisch erscheinenden Bewegungen, in die das einstige Tableau der Interessencliquen, Machtzentren und Planungsraster

geraten ist. Die Selbstliquidation des Gesellschaftssystems im Osten hat die Achsen der politisch-ökonomischen Beziehungen weniger gedreht als vielmehr zerbrochen und, wo sie sich hielten, qualitativ verwandelt. Freigelegt wurde etwa mit der unversehens in den Vordergrund geratenen Schuldenkrise der 3. Welt das Unvermögen der kapitalistisch verfaßten Wirtschaft, die im Weltmarkt ausnahmslos zueinander in Beziehung gesetzten Teile der Menschheit anderen als durchweg - diesen kurz-, jenen langfristig - destruktiven Lagen und Aussichten auszuliefern. Die Aussichtslosigkeit für die zerfallenden östlichen Systeme, im Beziehungsgefecht des Weltmarkts als mehr denn als Rohstofflieferanten und Billiglohnzulieferer bei gleichzeitigem Vorhandensein modernster militärischer Produktionstechnologie, Hochrüstung und gedemütigtem kollektiven Selbstbewußtsein zu fungieren, bietet im Bereich der unlängst noch kapitalistischen Gegner zwar hohe Profitchancen, aber nur auf einem Hochseil ohne Netz; es ist dies mehr als eine Übergangsphase politischer Planungsumstellungen. Die moralische Dekomposition der politischen, die politische der intellektuellen Eliten, nicht nur in Deutschland, ist ein Indikator der Ohnmacht gegenüber neuartigen Orientierungs- und Handlungszwängen. Während der Schwund alter politischer Bindungskräfte (als Resultat jahrzehntelanger Desinformation und dessen plötzlichem Fortfall) ein gleichsam massenhaft balkanisiertes Bewußtsein freilegt, das dem Sog politisch regredierter Bilderwelten keinen hinreichenden Widerstand leisten kann, kommt es, auch und gerade in den bürgerlichen Gesellschaften, zur Zusammenziehung größerer politischer und ökonomischer Gebilde wie etwa der Europäischen Gemeinschaft, Bedingung und Stoff überfälliger Durchbrechung mythischer Schranken auch hier; diese Gebilde aber sind ökonomisch mehr durch Konkurrenzkämpfe auf dem Weltmarkt erzwungene und politisch gegen die möglichen Konsequenzen des selbsterzeugten Chaos aufquellende Koagulationen als neue, differenzierte Einheiten, in denen uralte Gegensätze in vielgestaltigem Miteinander produktiv aufgehoben wären. Die Hilflosigkeit solcher Verklumpungen angesichts fortschreitender globaler Zerstörungen der natürlichen Ressourcen wirkt umso drastischer, als ein öffentliches Bewußtsein der impliziten Gefahren und Konsequenzen dieser nicht einmal mehr schleichenden Zerstörung sich längst herauszubilden und zu artikulieren begonnen hat. In der Dynamik dieser Konstellationen verstärken sich nicht nur die Konvulsionen der Kapitalverwertung und machen die Folgen ihrer Entfesselung unübersehbar. In ihr schlägt auch die zunehmende Subsumtion

politischer Kontrollmechanismen unter das Diktat der zu kontrollierenden partikularen Wirtschaftsmächte und -verläufe zurück auf gesellschaftliche Detailregelungen und Politiken. Was der Club of Rome 1973 unter dem Titel "Grenzen des Wachstums" der bürgerlichen Herrschaft als ihre Schranke beschrieb, tritt jetzt nackt hervor als orgiastische Anarchie geballter und kombinierter Einzelkapitale, die nach dem Zusammenfall des Ost-West-Gegensatzes jeder koordinierenden Instanz entwachsen. Mit ihnen wächst bürgerliche Herrschaft sich selbst über den Kopf. Unabsehbarkeit möglicher und bereits absehbare Unbeherrschbarkeit wirklicher Folgen bedeutet das Ausgeliefertsein an den Zufall, und die politische Ratlosigkeit wandert auch in die Bildungspolitik ein.

In der nach dem Golfkrieg und dem Moskauer Putsch entstandenen Weltlage eine Reihe von Handlungsoptionen und Ordnungselementen von Bedeutung für einen ersehnten menschheitlichen Fortschritt zu benennen, ist Analytikern nicht schwer geworden. Schwer fällt eher die Einsicht, daß nicht erst die Analysen, sondern schon die Fragestellungen sich im Medium der Bildung vollziehen, die auch Bedingung der Transposition von Analyseergebnissen in Handlungsstrategien und öffentlich handhabbares Wissen ist, Voraussetzung so der Vollendung wie der Negation bürgerlicher Herrschaft. Solche Bildung aber hat den Ort, an dem in weit überwiegendem Maße ihre Fundamente gelegt werden, im öffentlichen Bildungswesen, namentlich den Bildungsinstitutionen für die heranwachsenden Generationen. In ihnen werden die Voraussetzungen geschaffen für das Wissen, wie und warum etwas besser gemacht werden muß und könnte und für die Fähigkeit, vor der Differenz zu dem, was dann wirklich getan werden kann oder getan wird, nicht zu kapitulieren. Das Bildungswesen läßt sich aus dem Kreis der formativen Kräfte für die globale Situation, für die in ihr sich abzeichnende Infragestellung bürgerlicher Herrschaft, schließlich für die Art des Umgangs mit dem Bildungswesen selbst sicher nicht ausschließen: alle Mitglieder bürgerlicher Gesellschaften haben, ausnahmslos, ihre respektiven Bildungsinstitutionen durchlaufen. Das gilt ganz generell und unspezifisch. Aber in das Gesamt an pädagogischen Leistungen, das sich, herrschaftlich vermittelt, heute in der Reform auf die Bildungsinstitutionen zurückwendet, ist die spezifische Erfahrung der Herrschaft mit der Institution eingegangen. Nicht so bald werden aus dem Gedächtnis der Bildungspolitik die Aufbrüche von Studenten und Schülern in den 60er und 70er Jahren schwinden. Es war der Widerspruch von Bildung und Herrschaft selber, der sich hier theoretisch und politisch artikulierte und, soweit das unter Bedingungen bürgerlicher Bildung

weltweit geschah, sowohl gegen sich selbst Einspruch erhob als auch als Indikator der Zerbrechlichkeit bürgerlicher Dominanz fungierte, gleichsam als Frühwarnsystem. Seine Kräfte, die in ihm zur praktischen Selbstkritik sich setzten, deckten mehr von seiner funktionellen Macht zur Perpetuierung durch Bedrohung seiner selbst als Herrschaft auf als das Gros sozialwissenschaftlicher Untersuchungen zu dieser Funktion ahnen läßt. In Geschichte und Leistung des Bildungswesens greift die Infragestellung bürgerlicher Herrschaft weltweit mit der tendenziell globalen Subsumtion aller Verhältnisse unter Verwertungsprerogative auf vertrackte Weise ineinander, aber ins Gedächtnis der Herrschaft hat sich in erster Linie wohl der Umschlag zu ihrer Negation im Bildungswesen eingegraben.

## II

Falls die Annahmen zutreffen, läßt sich daraus für die Einsicht in die Bedingungen der Reform im ausgehenden Jahrhundert etwas gewinnen? Der Gang der europäischen Einigung wird die Reform mit Sicherheit auf ein anderes Niveau versetzen und in einen tiefgreifend veränderten Zusammenhang stellen. Weil vermutlich jedoch Verichtsleistungen an Souveränität im Bildungswesen zuletzt ankommen werden, wird sich die Reform zunächst auch weiterhin unter Wahrung des nationalen Charakters vollziehen. Das schließt nicht aus, daß Partikularinteressen die Gunst der Stunde nutzen und unter dem Vorwand übernationaler Anpassungsnotwendigkeiten vor allem sich befriedigen. Das ist von besonderem Interesse für die Reform in Deutschland und wirft für ihre Theorie beträchtliche Unsicherheiten auf. So dunkel die Konsequenzen des europäischen Einigungsprozesses für die nationalen Reformen, so unumgebar die Erwartung für die deutsche, daß der Ausgang des Jahrhunderts geprägt sein wird vom Versagen der Gesellschaft vor der Aufgabe, mit der Aufarbeitung der Geschichte des Jahrhunderts wenn schon nicht über die "Selbstheilungskräfte" der Parteien oder die Justiz, so doch wenigstens über das Bildungswesen ins Reine zu kommen, und sei es nur, um die längerfristigen Risiken für die Kapitalverwertung zu minimieren. Angesichts des Umstands, daß die Kontinuität einer mehr oder weniger untergründigen faschistoiden Verfassung der Strukturen und des Bewußtseins, selbst in den Herrschaftsschichten, heute von den deklassierten mit signierter Gewalttätigkeit vorgeführt wird, dürfte ein beschleunigter Prozeß der europäischen Vereinigung die geringeren Risiken bedeuten, wie für die ganze



Gesellschaft, so auch für die Entwicklung des Bildungswesens. Bis dieser Prozeß greift, gilt der bilanzierbare Stand: weil offizielle Reaktionen und überwiegende veröffentlichte Meinung auf die Einübungen ins Pogrom die Vermutung nahe legen, daß der Wille zur Remedur ebenso schwächlich auftritt wie die Wut über die unzeitige Aufdeckung von Mehrheitsneigungen und deren struktureller Fundamente erst latent gärt, sieht es nicht so aus, als ob über Reformen eine Stärkung der Bildungsarbeit die der staatlichen Repressionsinstrumente ergänzen oder jene diesen gar vorgezogen werden wird, obwohl über eine Pädagogisierung eine Entpolitisierung bewirkt werden könnte. Einstweilen sind die Reformkräfte überwiegend absorbiert von den Folgen der Übernahme der neuen Bundesländer. Dabei könnten es widersprüchliche Verläufe im Anschluß des Bildungswesens sein, die der Reform insgesamt Probleme vorgeben. Bestimmt von offenbar breiten Strömungen richten die politischen Instanzen die Ersatzorganisation des Bildungswesens an der Grundlegung und Optimierung der Konkurrenzfähigkeit der Heranwachsenden aus, zugleich aber an Vorstellungen einer Mündigkeit von vorgestern. Nicht nur die Aspirationen der Bevölkerung im Gebiet der früheren DDR, sondern auch das objektive Bedürfnis einer Anpassung an den sich weiter öffnenden europäischen Wirtschaftsraum rechtfertigen eine Reform, die die allgemeine Befähigung zum Mithalten in der Perspektive grenzenloser Bereicherung anstrebt. Ihr widerstreitet aber eine Organisationsstruktur nach dem Vorbild der rückständigsten westdeutschen Ländersysteme. Manifestiert sich in der Reform einerseits das allgemeine Streben nach Ausstattung zum Bestehen in der Konkurrenz, so läßt es sich andererseits eine Realisierung der Konkurrenzbefähigung als im Privilegium abgestufte nicht nur gefallen. Daß hier die Dynamik der Bildungstendenz das öffentliche Bildungswesen sowohl zum Motor des gesellschaftlichen Wandels bestimmt wie zugleich als Schranke dieses Wandels organisiert, wird die Beharrungskräfte in den westdeutschen Reformen kaum schwächen. Ohnehin tendieren diese Kräfte dazu, der Pädagogik die Rolle der bewegenden Instanz im Stillstand zuzuordnen. Das ist für diesen freilich keine Garantie. Denn die Bildungsorganisation bestimmt nur die Voraussetzungen pädagogischer Arbeit; an deren volle Möglichkeit, insofern sie das Universelle immer über das Gespräch mit den Individuen anstreben muß, reicht keine bestimmte Bildungsorganisation heran. Auch in dem zur Reproduktion klassengesellschaftlicher Schichtungen hierarchisch gegliederten Schulwesen ist pädagogisches Gelingen in der Schule der zur sozialen Schwäche Vorgesehenen

ebensowenig ausgeschlossen wie massives Mißlingen in der Eliteschule. Daß diese bildungs-politische Auslieferung der Reform an den Zufall strukturelle Dummheiten nicht kompensiert, kann das blinde Bedürfnis nach Sicherheit gewiß nicht irritieren - zumal sich die Reform als gestreckte Verhinderung ihrer selbst mit der Nachkriegserfahrung ungeahnter politischer Stabilität und außerordentlicher ökonomischer Erfolge verbindet - wohl aber die Selbst-reflexion der Reform. Sie ist der Ort, an dem die Herrschaft in der Bildung, diese stillstellend, sich ihrer ungekränkten Gegenwart versichert. Für die Institution wird gerade der monomane Betrug, die Mündigkeit von vorgestern, die den Hiatus von offenkundiger Krise und gefälschter Bildungsvokabel ertragen muß, zum Problem; auch dem Bruch im Bildungswesen der 60er Jahre lag eine zurückgestaute Mündigkeit zugrunde; möglicherweise läßt sich der ganz entgegengesetzte Salto mortale in Schüler- und Studentenschaften der späten Weimarer Republik in ähnlicher Weise auf den Rigorismus in der Abweisung von Reformen - es sei denn solchen nach hinten - beziehen. Der Ausweg für die Reform wäre der Kompromiß mit den pädagogisch legitimierbaren Entwürfen in einer funktionellen Modernisierung. Doch auch eine bloß realitätsgerechtere Organisationsform und Inhaltsbestimmung trägt für die Herrschaft das Risiko einer Konfrontation des Bewußtseins mit der an der Unterminierung der eigenen Zukunft laborierenden Menschheit, einem potentiellen Zerstörungswerk, an dem jede realitätsgerecht gebildete Kompetenz zu gesellschaftlicher Teilhabe heute mitwirkt.

Dem Immobilismus in der Reform - heute Reflex der Bildungspolitik in Deutschland auf die allgemeinen "Grenzen des Wachstums" - widerspricht in ihr selber ein durchgehendes Bildungswahlverhalten, das tendenziell das Gymnasium in die Funktion einer Hauptschule einrückt. Für die Pädagogik ließe sich diese Tendenz in einem begründeten Reformkonzept auffangen, für die Herrschaft in und über ihr konstituiert sie einen ganzen Komplex von Dilemmata. Durch einen Reformschwenk zur hochdifferenzierten Gesamtschule ließe sich das in der Nachfrage nach vielfältigen, veräußerbaren Qualifikationen formierte Streben nach qualitätvoller Bildung domestizieren, und die vielfachen Erfahrungen europäischer Nachbarn mit Varianten einer Einheitsschule könnten einen solchen Schwenk begünstigen. Er scheint dennoch bestenfalls möglich, weil mit den in deutscher Vorstellungswelt von "höherer" Bildung fixierten Ideen weitgehend unverträglich. Ein bei qualitativ aufrechterhaltenem - vielleicht sogar pädagogisch revidierten und durch Begleitmaßnahmen gestützten - Leistungsanspruch der Gymnasialschulen

anhaltender Zustrom zu ihnen riskierte gesellschaftspolitische Konsequenzen. (vgl. Heydorn 1980, 165) Andererseits dürfte es schwierig sein, eminent privilegierte Schulen als öffentliche zu begründen und zugleich im Zugang wirkungsvoll zu kontrollieren. Aber bürgerliche Herrschaft könnte langfristig auch nicht auf sie verzichten. Vielleicht repräsentiert das Kienbaumgutachten für das nordrhein-westfälische Schulsystem eine Strategie, den Rahmen der Reform neu zu definieren. Die Revision des öffentlichen Bildungswesens nach Maßstäben betriebswirtschaftlich kundiger Unternehmensführung beglaubigte und beschleunigte die bereits laufende Senkung des Qualitätsniveaus durch stetige Ausdünnung der materiellen Ressourcen im Bildungswesen, damit eine allmähliche psychologische Umorientierung und endlich Umleitung der Bildungsnachfrage auf einen expandierenden privaten Markt. Dieser hat sein Hauptgewicht zunächst auf dem Felde von Fort- und Weiterbildung; vorerst definieren die beschleunigte Vernichtung von Qualifikationen und der Zwang zur Schaffung von Ersatzqualifikationen Angebot und Nachfrage, und vermutlich gehen auch von der europäischen Integration Impulse aus. Diese Expansion muß das öffentliche Bildungswesen nachhaltig kontaminieren, denn in ihm erfahren die "höheren" marktgängigen und privaten Bildungsangebote ihre Voraussetzung und Grundlegung. Die Strategie bedeutete daher die Restitution des unmittelbaren ökonomischen Selektionsprinzips, nun für das im Bildungswesen insgesamt, im öffentlichen Sektor einstweilen vornehmlich über psychologische Effekte, im privaten durch kruden Tauschverkehr. Der im Zustrom zu den Gymnasien und Universitäten tendenziell und quasi naturwüchsig sich vollziehenden Aufhebung der Bildungsrestriktionen antwortete die Aufhebung der Hemmungen gegenüber neoliberalen Zugriff auf das Bildungswesen, mit der auch hier, durchaus konsequent, bürgerliche Herrschaft auf die Empfindung ihrer Schranken mit Entgrenzung der staatlich und kulturell angeleiteten inneren Schrankenlosigkeit reagierte. Faktische soziale Auslese erhielt eine neue Legitimation und einen neuen An Schub. Die offene Geltung des Konkurrenzprinzips im Privatsektor wirkte in den öffentlichen zurück. Bildung würde nun ganz unverstellt zur Ware, die Bildungsgehalte mit ihren spezifischen Differenzen kehrten einheitlich ihren Tauschwert hervor, die Differenzen verkümmerten zu Akzidenzien. Kein Zweifel, daß sich die nachgesuchte Qualitätssteigerung von Bildung auf diesem interventionistisch regulierbaren Wege individualisierter Bedürfnisbefriedigung über konkurrierende Durchsetzung in der Form mehrfach qualifizierter und kompetenter Fachkraft erreichen ließe. Der der

Privatisierung eigene Sog wirkte auf eine Flexibilisierung der Bildungsgänge hin, diese begünstigte eine Entkoppelung von Langfristigkeit und Stetigkeit, in der Folge eine Sistierung in der Stetigkeit durch Überantwortung der Terminierung von Bildungsgängen ans Privatinteresse. Die Reform hätte auf die potenzierte Unabsehbarkeit gesellschaftlicher Entwicklungen reagiert.

Ob sie Bildung so um ihren Widerspruch brächte, ist eine andere Frage. Die neue Strategie demonstrierte zugleich das Dementi des Versprechens von Chancengleichheit; diese enthüllte sich nun endgültig als die Ideologie, die sie ohnehin stets war. Die politischen Risiken durch das Verhalten derer, die im Streben nach besserer Bildung zurückfallen, weil sie materiell nicht mithalten können, sind beträchtlich. Mündigkeit würde sich allgemeiner, härter und genauer als die Fiktion zu erkennen geben, die das Postulat in der bürgerlichen Gesellschaft von Anbeginn in sich trug. Doch entdeckte eben diese Einsicht auch ihre Wahrheit und beglaubigte sie erneut. Die Reform hätte mit dieser Privatisierungsstrategie sicher gespaltene Resultate. Hochspezialisierte Fachkräfte ohne Fähigkeit oder Bereitschaft zur Reflexion auf Zusammenhänge bedrohen den ihnen von der Reform zugeordneten Zweck, denn auch eine kritische Haltung nur gegenüber der Tätigkeit in einem Fach und dessen Weiterentwicklung gründet auf Einsicht und Mut, die sich dem Tauschverkehr entziehen von denen jedoch das Bestehen der Einzelkapitale im Konkurrenzkampf schon auch abhängt. Andererseits setzt auch der Bildungsmarkt Subjekte voraus, und es ist die Frage, ob nicht im produktiven Konsum der Ware Bildung unversehens deren Gebrauchswert sich herausstülpt und den Tauschwert aufzehrt. Heute bereits deutet einiges darauf hin, daß gerade hochspezialisierte Fachkräfte von den gesellschaftlichen Widersprüchen eingeholt werden, die in die unreflektiert positive Deutung der Tätigkeiten deren Negativität einrücken und denen sie - vermöge ihrer Qualifikation - nicht länger ausweichen können.

### III

Eigene Probleme mit dem Widerspruch hat regelmäßig die inhaltliche Seite der Reform. Alle Kräfte, aus deren Zusammenwirken und Konfligieren die Weltlage resultiert, erfahren ihre subjektive Grundlegung auch in den Schulen und wirken mit ihren Resultaten ins Bildungswesen zurück, das als einer dieser Faktoren längst respektiert wird. Selten lassen sich Zusammenhänge unmittelbar angeben; an die Reform vermitteln sie sich allemal. Die Ellenbogenmentalität, die sich in der gesteigerten Bildungs-

nachfrage niederschlägt, zeugt von der Durchsetzung der sozialen Rücksichtslosigkeit der Verwertung, die historisch ohnehin nur unter selten günstigen Bedingungen gebändigt werden konnte. Die Unkostenminimierung der Produktion von Gütern und Dienstleistungen, auf die das hinausläuft, produziert aber ihrerseits mit der Senkung der Dispositionsmasse privaten Konsums und deren ungleicher Verteilung auch Arbeitslosigkeit, "neue Armut" und die mit Bedrohung und Entzug der letzten materiellen Grundlagen des Subjektstatus einsetzenden psychischen Destruktionen. Für die Reflexion der Reform zählt dieses in der Regel nur zu den Voraussetzungen der Bildungsarbeit; ihrer haben sich Bildungs- und Jugendforschung in beträchtlichem Umfang angenommen. Es ist dies aber auch Resultat der Bildung, geht aus dem Zusammenwirken unzähliger Handlungen von Bürgern hervor, die über 15 bis 20 Jahre im Bildungswesen aufs Leben vorbereitet werden, gehört mithin in die Vorgänge im Bildungswesen selbst und verweist auf den notorischen Inhalt bürgerlicher Bildung, wie er, akzentuiert durch die Abfolge von Konjunkturen und Krisen, transponiert wird in die Gegenstände und Prozesse der Bildungsarbeit. Auffällig war dieser Inhalt freilich stets durch Verborgenheit in seinen Negationen. Die Probleme der widersprüchlichen Verhältnisse, unter denen die Menschen, namentlich Kinder und Jugendliche, leiden, ihnen Schritt für Schritt bewußt und - in kritischer Auseinandersetzung mit der Tradition - durch Öffnung für ihre Prinzipien und größeren Zusammenhänge begreiflich zu machen, darin erhaltene Bildung die notwendige Bedingung für den Eintritt ins Selbstbewußtsein der Einzelnen. Diese Möglichkeit ist im Bildungswesen institutionalisiert, zugleich durch vielfache Brechungen in der Aktualisierung auf ihr Minimum gestellt. Die notorische Produktion "bürgerlicher Kälte" (Adorno) konkretisiert sich im Jahrhundertausgang in 3 Brennpunkten, die alle Inhalte der Bildungsarbeit kontaminieren; in ihnen rücken die Schranken bürgerlicher Herrschaft den Individuen besonders nah auf den Leib. Es sind die Bewältigung der Folgen des Zusammenbruchs der DDR, der unaufhaltsame Strom der Elends- und Arbeitsmigration und das Akutwerden des latenten Faschismus. Diese Konkretionen des "gesellschaftlichen Wandels" sind auch solche pädagogischer Situationen: über sie schießen in der Bildungsinstitution Tatbestände hohen und höchsten Allgemeingrades zusammen zum Präsens der Erlebnisse und Affekte, und diese können prinzipiell durchsichtig gemacht werden für den großen Zusammenhang, der der Selbstauflegung von Autonomie die historischen Grenzen setzt. In die Art und Weise, den Anschluß Ost- an Westdeutschland zu bewältigen,

ist ein jeder Schüler in der deutschen Bildungsinstitution eo ipso verwickelt. Jeder Schüler in Deutschland wächst (und bildet sich) in ein Kontinuum gesellschaftlich unbearbeiteter, weil verstellter, daher latenter Gehalte des deutschen Faschismus hinein, gleichsam mit der Wirkung sich erneuernder Eiterherde, in den letzten Jahren bis in den Schulalltag selber hinein. Jeder Schüler findet sich in einer weltgeschichtlichen Situation vor, in der die Elends- und Arbeitsmigration von Osten und Süden in eine Beschleunigungsphase eingetreten ist und zunehmend durch die Anwesenheit des und der Fremden in den Schulen sinnfällig wird. Die Bildungsinstitution stellt sich - im Rahmen des ihr konzidierten Minimums - nicht taub. Die Lehrplanrevision etwa nennt diesbezügliche Tatbestände in Problem- und Zielbestimmungen der Bildungsarbeit, ganz zu schweigen vom endlosen Kampf vieler Lehrer mit den hier aufbrechenden Widersprüchen. Es sind nicht nur die Schulen, in denen die Migrantenkinder leibhaftig eine Zone der Erfahrbarkeit der "Grenzen des Wachstums" konstituieren, diese Grenzen werden erfahrbar auch in den Brechungen personaler Reaktionen auf Ahnung oder gar Erkenntnis des Schuldzusammenhangs, des Verteidigungsimpulses und der Blockade individueller Auswege. Die Erfahrung der Anschlußproblematik Ostdeutschlands wird - hüben wie drüben - der Erkenntnis einer privilegierten Variante von Elends- und Arbeitsmigration zugänglich. Die Demütigung, im Vorhof von Überproduktion und -genuß unter Quarantäne gestellt zu sein, wird überboten von der Erfahrung der Konkurrenz mit Polen, Rumänen, Türken und Schwarzafrikanern um den Zugang zu den Wohlstandszitadellen. In den faschistischen Gewaltreaktionen werden die Facetten deutsch - völkischen Ethnozentrismus erkennbar, die unter der Oberfläche demokratischen Wohlverhaltens mitgeschleppte Aggressivität vernachlässigter Sepsis, in der die verdrängte Geschichte aus ihrer Latenz hervorbricht. Andere Problemaufschlüsse - namentlich aus der Sicht der Fremden - und die komplizierten Folgen bleiben hier ganz unberücksichtigt. Objektiv bezeichnen diese Inhalte, über die Geschichte und System ineins in die fellachenhaft entrückte pädagogische Situation einfallen können, ebenfalls "Grenzen des Wachstums", auch sie die der Marktkräfte, aber nach innen, Endpunkte fataler Bornierungen, die unterm "Gleichgewicht des Schreckens" verstellt blieben. Solche inneren Schranken der Geltung von Herrschaft beleuchten das objektive Problem, daß, namentlich mit der Elendsmigration, die globale Negativität der politisch - ökonomischen Verfügungsmacht in deren unmittelbaren Geltungsbereich anschaulich einbricht. Inmitten der conspicuos consumption (Th. Veblen) des Überflusses

klagt handgreiflich als dessen Kehrseite der Mangel an, die Bitte wenigstens um den Abfall; schon in Gestalt des depossidierten Weltbürgers, aber noch ohne dessen Bewußtsein. Bürgerliche Herrschaft schlägt dagegen blind zurück. Von offener Propaganda zur Tilgung eigener Rechtsprinzipien über internationale Absprachen zum administrativen Mauerbau an den Grenzen bis zur - freilich aus- und inländisch unter politischen Druck geratene - objektiven Duldung rechtsextremistischen Terrorismus rebellieren die Resultate von Bildung gegen die eigenen Potenzen und Spielräume. Dieser Putsch schlägt sich im Innern der Bildung nieder: als Aktualisierung und stillschweigende Legitimation des faschistischen Potentials inmitten der Aufklärung über Symptome und Peristaltik bedrohter Herrschaft und gegen sie. Mit der steigenden Tendenz zur Gewaltförmigkeit des Verkehrs in den Schulen und dem Aufgebot rechtsextremistischer Clichés gegen denkende Befassung mit Wirklichkeit überhaupt käme Bildung an ihr Ende. Es fiel zusammen mit dem Umschlag bürgerlicher Herrschaft in offene Barbarei. In dieser, Aufbruch des in bürgerlicher Herrschaft immer schon treibenden Absurden, wäre auch die Bedrohung dieser Herrschaft erloschen.

#### IV

Im abgesteckten Bereich hat die Reflexion der Reform Spielraum. Keine Reform, tritt sie denn in das Stadium der Übersetzung in reale Bedingungen institutionalisierter Bildungsarbeit ein, tut dies ohne massiven Tribut ans herrschende Interesse; die Unschuld des Entrinnens verlor schon ihr Grundgedanke. Es blieb aber pädagogische Radikalität in ihr mit dem prinzipiellen Vorbehalt im Einverständnis lebendig, und Triftigkeit der Reform hat ihr Maß in der Lebenskraft der Reformen, die sie verzehrt. Hauptort der Reform ist ohnehin die tägliche Praxis, ihre Hauptlast liegt bei den Menschen, Pädagogen, Schülern, Lehrern; dies ist die Regel, der ausgebrannte oder faule Lehrer wie der unansprechbare Schüler die Ausnahme, ungeachtet der Quantitäten. Wirkt also jede Reform inmitten der Affirmation ihrer Vorleistung, von der sie sich distanziert - welchen Spielraum läßt der Ausgang des Jahrhunderts?

Wenn die Grenzen des Wachstums in der Organisationsreform zur Flexibilisierung, daher zu Formen der Zerstückelung des Stetigen im Bildungsprozeß - auch nach der Seite seiner Abhängigkeit von politisch gesicherter Kontinuität - tendieren und den Vermittlungsprozeß der Inhalte durch dessen Verkehrung zu unmittelbarer Gewalt mit Stillstellung bedrohen, so

haben sie hier den Spielraum der Reform vorgegeben. Der innere Zusammenhang der Tendenzen liegt in ihrer Gewaltförmigkeit, der Verstellung der Inhalte so wie der Subsumtion der Stetigkeit unter Bedürfnisse geschmeidigerer Anpassung an beschleunigt wechselnde Lagen. "...der Sache, der ich Zeit schenke, schenke ich Liebe; die Gewalt ist rasch". (Horkheimer 1985, 411) Doch repräsentiert die Gewalt auch das Eingeständnis der Bedrohung, die Konfrontation der Herrschaft mit der Schranke, die sie selbst dem Gang ihrer Verewigung wird. Die heute einschneidende Bedrohung bürgerlicher Herrschaft ist die dieser genuine; sie lag immer schon in ihr selbst, heute jedoch treibt der global werdende Widerspruch seine Zuspitzung zurück ins eigene Fleisch, der Schmerz der Menschen offenbart Verwundbarkeit ihres Systems. Bei den Individuen, auch in der Bildungsinstitution, schlägt sich das - so heißt es - als Verschwinden der Orientierungen und als Sinnverlust nieder. Dies Moment des Eingeständnisses von Schwäche in aller Tendenz zur Gewaltförmigkeit wäre von der Reform aufzunehmen als Hinweis auf den Hebel, den ihre neuerliche Instrumentalisierung ihr bietet.

Diese reagiert darauf, daß Neues und Fremdes, Entgrenztes und Unerhörtes nicht sowohl als Äußeres abzuwehren ist, sondern längst im Inneren der Identitätssphäre wirksam wurde. Das bedeutet, daß Fremdes nicht mehr nur dinghaft entgegensteht, sondern schon auch das eigene Wesen materialiter berührt; es kann reflexiv werden und ist so nahe gerückt, daß nicht nur in der Sache, sondern in ihrer Einheit mit mir unterschieden, Differenzierung einsetzen und vorgehen kann. Für die Reform der Organisation folgt daraus für Neuentwürfe von Verstetigung die Reflexion auf die Momente der Herrschaft in der Stetigkeit: das Funktionieren von unterliegenden Rastern, die unbefragte Geltung eingerasteter Gewißheiten, kanonisierter Prozeduren und ritualisierter Vollzüge. Räumt die Tendenz auch mit diesen auf, so eröffnete sie der Reform zugleich die Möglichkeit, dem Instrumentalisierungsbedürfnis der Herrschaft folgend die Reorganisation so anzulegen, kritisch gegen sich selbst (als Herrschaft) der gesellschaftlich - geschichtlichen Dynamik neue Orientierungen in Erkenntnis, Können und Umgang abzugewinnen. Selbst eine Auslieferung an die Kontingenz unabsehbarer Entwicklungen ließe sich noch in die verborgene Kraft eines Bildungsprinzips einleiten. Auch die Verstellung der Inhalte, solange sie nicht tatsächlich in offene Gewalt verfällt, beutet das Schlechte der Stetigkeit aus, indem sie das Neue in das Fixe und Erstarnte des Kontinuums zu bannen versucht, das sich gegen die Gefahr seiner



Selbstliquidation nur gewaltförmig noch aufbieten kann. Aber eben in dieser Auflösung ist der Ort des Neuen, des möglichen Bruchs, den eben seine Verstellung eingesteht; deren Kenntlichmachung als Verstellung wäre schon der Bruch, wenn auch nicht der ganze. Auf diesen Spielraum reflektiert die Reform unter Pression. Denn weil Bildung nur als Widerspruch von Bildung und Herrschaft ihr historisches Datum hat, ist mit der Herrschaft auch Bildung infrage gestellt. Doch wäre die reale Schwächung der Herrschaft auch die Stunde der Bildung. Wir haben kein Maß für den Vorgang, doch wird die Stunde bemessen sein. Die reale Schwächung der Herrschaft läßt Kraft übergehen an Bildung, die sie als ihren Widerspruch aus sich heraussetzte, weit über den Bedarf der Institution hinaus, in die sie heute verkrochen ist. Doch währt ihr Zugang zum Ganzen nur Augenblicke, gemessen am bürgerlichen Aeon, denn die reale Schwächung der Herrschaft schlägt über das Moment der Herrschaft in der Bildung endlich auf diese zurück. Den Kairos zu nutzen könnte freilich die Differenz entgegenkommen, die zwischen den Ansprüchen der nachwachsenden Generation und den von und in der Institution gesetzten Bedingungen der Bildung schon in die Reflexion der Reform eingeht. Zu prüfen wäre, ob nicht die Differenz den Umstand bezeichnet, daß wachsende Anteile der jungen Generation sich dem Neuen, Fremden, Unerhörten und Ungesagten längst geöffnet haben oder doch zu öffnen bereit sind. Und ob nicht die Bildungsinstitution als Spielraum vorzustellen (und zu gestalten) wäre, in dem - paradox genug - das Neue eines menschlichen Beginns sogar die Ersatzsensationen des "Kultus den Neuen" (Adorno 1980, 267f.) auszustechen vermöchte. Sein Kriterium hätte dieses entgegenkommende Neue an seiner Negativität: in der Funktion der comenianischen *janua rerum*, des Tores zu den Sachen, im Wissen um die Form seiner Verhinderung und in der differenzierenden Bekämpfung dieser Form. In solchem Entwurf wäre die Bildungsinstitution als das alte Gehäuse gedacht, das sich selber von innen zu verzehren hilft und sich als Strandgut zurückläßt. Nur freilich, weil Bildung eine andere Möglichkeit nicht hat, überzieht sie ihren Kredit. Denn die Individualisierungsprozesse zwingen zur Berücksichtigung des Hintergrunds: die äußerste Zuspitzung der Vereinzelung der Einzelnen fällt mit der Vollendung des Werdens der Welt zur Ware zusammen. Der Fetisch herrscht ubiquitär; die "organische Zusammensetzung des Menschen" (Adorno 1980, 259) bewirkt die beispiellose Verdichtung und Zusammenziehung der Gesellschaft zum System, in dem die Individuen die Herrschaft des Allgemeinen über sich als Einzelne vollenden. Aber wo dem Tauschverkehr auch real immer weniger entrinnt,

muß sich das Ganze immer fester an die zunehmend in die Bereiche von Jugend und Kindheit vorgeschobene infinitesimale Verfügungsmacht der Individuen als bürgerliche Subjekte hängen, deren vereinigte Verfügungsmacht zugleich die Macht der bürgerlichen Herrschaft ums Ganze überstiege. Für die Bildungsinstitution und ihre Reform gilt, daß die Entscheidung über den Ausgang eine Frage der Praxis im emphatischen Sinne ist. Das Neue und Andere, das bürgerliche Pädagogik von Anfang an verkörpert und das sie heute unter endloser Betriebsamkeit als deren Unruhe verbirgt, fände hier zu ihrer wesentlichen Aufgabe zurück. Jedoch nehme sie diese erst wahr im Bewußtsein schlechterdings unkalkulierbarer Erfolgchancen. Erwarten können und müssen wir - so oder so -, daß wir am Ende überrascht werden. Das Versagen bürgerlicher Herrschaft, das jene Vollendungen in den Individualisierungsprozessen manifestieren, verweist auf die Alternativen: des Umschlags in Desintegration zum Amorphismus unabsehbarer Regressionsströmungen *und* die Möglichkeit der "bündigen Negation" des Individuums, "der Abschaffung der Monade durch Solidarität" (Adorno 1980, 151). Nichts ist vorentschieden.

Ist der Widerspruch von Bildung und Herrschaft Bedingung und Resultat bürgerlicher Gesellschaft, so treibt der Ausgang des Jahrhunderts ihn auf die Spitze. Die tendenzielle Universalität der Verwertung ist die negative Realität einer universellen Kritik jeder Herrschaft, die Kritik die Negation jener Negation in dieser selbst; der Topos "Grenzen des Wachstums" verweist auf eine andere Sphäre als der Appell es suggeriert, in den der Club of Rome ihn münden ließ. Auch sie gründet in der Analyse, die die Angst gebiert, doch wendet sich in ihr die Analyse schon zur Kritik.

Es ist die Sphäre der in den Individuen sich setzenden Subjekte. Einzig sie können emphatisch aufnehmen, was der Appell nur stillschweigend voraussetzte: daß Notwendigkeit und Möglichkeit einer radikalen praktischen Kritik Sache einsichtigen Handelns der Individuen ist. Deren Bildung in ihrem Widerspruch führte ihre Verhältnisse an die Grenzen des Wachstums. Ist Bildung mithin auch Befreiung des Besseren, das bürgerliche Gesellschaft wesentlich verspricht, aus dem Schlechten, das sie noch allemal aus sich macht, so hängt die mögliche Umkehr schließlich an der Kraft der empirischen Subjekte, in denen die Individuen zur Vernunft kamen. Deren Authentizität nimmt keine Reform ernst, die nicht in der Perspektive einer schließlichen Befreiung von der Institution ansetzt.

**Literatur**

ADORNO, Theodor W.: *Minima Moralia* (1945; 1946/47), *Gesammelte Schriften* Band 4, Frankfurt a.M. 1980

HEYDORN, Heinz-Joachim: *Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht* (1974), in: ders.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, (*Bildungstheoretische Schriften* Band 3), Frankfurt a.M. 1980b

HORKHEIMER, Max: *Begriff der Bildung* (1952), *Gesammelte Schriften* Band 8, Frankfurt a.M. 1985

MARX, Karl: *Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie (Rohentwurf) 1857-1858*, Berlin 1974

## Gesellschaftstheorie, Alltagstheorie und Subjektkonstitution

*Etwas ist also lebendig, nur insofern es den Widerspruch in sich enthält, und zwar diese Kraft ist, den Widerspruch in sich zu fassen und auszuhalten.*

(G.W.F. Hegel, Wissenschaft der Logik)

### I

Wenn, wie Adorno in seiner "Einleitung in die Soziologie" herausstellt, "der Begriff der Gesellschaft eigentlich ein Begriff ist, der ein Verhältnis zwischen Menschen bezeichnet" (Adorno 1993, 68), so ergibt sich daraus die Aufgabe, Vermittlungen zwischen Individuum und Gesellschaft aufzuschlüsseln: "Es gibt also genausowenig im gesellschaftlichen Sinn Individuen, nämlich Menschen, die als Personen mit eigenem Anspruch und vor allem als Arbeit verrichtende existieren können und existierten, es sei denn mit Rücksicht auf die Gesellschaft, in der sie leben und die sie bis ins Innerste hinein formt, wie es auf der andern Seite auch nicht Gesellschaft gibt, ohne daß ihr eigener Begriff vermittelt wäre durch die Individuen; denn der Prozeß, durch den sie sich erhält, ist ja schließlich der Lebensprozeß, der Arbeitsprozeß, der Produktions- und Reproduktionsprozeß, der durch die einzelnen, in der Gesellschaft vergesellschafteten Individuen in Gang gehalten wird". (1993 69f.) Eingeholt wird mit dieser Perspektive eine Einschätzung Lefebvres, daß die Kritik des Alltagslebens die Kritik der politischen Ökonomie im Sinne von Marx einschließe und übergreife und darauf ausgerichtet sei, den gesellschaftlichen Menschen, der auf seinen ökonomischen Aktivitäten, aber auch darüber hinaus beruhe, zu erforschen. (Lefebvre 1989, 604)<sup>1</sup>

Im Kapitel "Materialistische Bildungsarbeit" ihrer Untersuchung zu W. Benjamin diskutiert Buck-Morss dessen Ansatz, um herauszustellen, daß

---

<sup>1</sup> Instruktiv für Selbstverständnis und Entwicklungslinien des Werkes von Lefebvre sind neben der autobiographisch angelegten Schrift "La somme et le reste" (Lefebvre 1989) die Gesprächsbände "Die Revolution ist auch nicht mehr, was sie mal war" (Lefebvre/Régulier 1979) und "Conversation avec Henri Lefebvre" (Latour/Combes 1991); zur Werkanalyse siehe weiter Hess (1988), Sünker (1989) und Gottdiener (1993).

seine geschichtsphilosophischen Thesen eine pädagogische Pointe, die dezidiert politisch sei, einschließen (Buck-Morss 1993, 347): "Da sich der Fortschritt in der Geschichte nicht automatisch einstellt, ist 'materialistische Bildungsarbeit' - ein Wissen, das 'Zugang zur Praxis' verschafft - unerlässlich. Alles hängt von dieser Bildungsarbeit ab". (ebd. 349) Mit Hilfe "kritischer Konstellationen" seien Vergangenheit und Gegenwart im Interesse der Konzeptualisierung einer revolutionären Bildungsarbeit, ausgerichtet auf handlungsfähige Subjekte, zu verknüpfen. (ebd. 350)

Auf der Basis dieser Überlegungen läßt sich die Reichweite folgender These von Touraine, die für den Vermittlungszusammenhang von Gesellschaftsanalyse, Politik, Kultur und die Subjekt-Frage erhellend ist, erkennen: Weil "Modernität nicht als Rationalisierung, sondern als wachsende Freiheit des *Subjekts*" zu definieren (Touraine 1986, 17) und der Gegenstand der Soziologie "als Erforschung der sozialen Akteure und der Beziehungen, die sie eingehen" (ebd. 20) zu verstehen sei, lasse sich erschließen, wie sich gegenwärtig "eine Theorie eines neuen Handlungssystem heraus(bilde), d. h. eine Theorie der kulturellen Projekte, der sozialen Akteure, der Konfliktarenen, der Verhandlungsmechanismen, der politischen Steuerung und der neuen sozialen und kulturellen Organisationsformen, ...". (ebd. 35) Unter der Überschrift "Die Wiederkehr des Subjekts" (ebd.) formuliert er somit eine Position, in der die Frage nach dem Verhältnis und der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft im Kontext von Produktions- und Reproduktionsprozessen thematisch wird.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Eine weitere in unserem Zusammenhang interessante, weil gesellschaftstheoretisch und gesellschaftspolitisch argumentierende Lesart zur gegenwärtigen Gesellschaftsformation hat Beck vorgelegt, indem er mit der Differenz zwischen Reflexion und Reflexivität den Unterschied von Gegenwart und dem vorangehenden industriegesellschaftlichen Stadium in den Konsequenzen für gesellschaftliche Konstellationen und Konstitutionsbedingungen von Subjektivität beschreibt. Weil "reflexive Modernisierung" nicht Reflexion, sondern Selbstkonfrontation meint, muß diese Art der Selbstkonfrontation von Modernisierungsfolgen deutlich unterschieden werden von der "Wissenssteigerung und der Verwissenschaftlichung im Sinne der Selbstreflexion von Modernisierung". (Beck 1993, 36) Darauf beruht sein Vorschlag, "Selbstkonfrontation mit risikogesellschaftlichen Folgen, die im System der Industriegesellschaft und zwar mittels der dort institutionalisierten Maßstäbe nicht (angemessen) be- und verarbeitet werden können", von einem zweiten Stadium zu unterscheiden, in dem diese Probleme "zum Gegenstand der (öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen) Reflexion gemacht werden" können. (ebd. 37)

Gefragt wird vor dem Hintergrund dieser Rahmungen zu Individuum und Gesellschaft damit zum einen nach gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen der Gegenwart, die im Kern zu einem Prozeß der Vergesellschaftung von Gesellschaft führen, zum anderen nach Formen und Inhalten von Bildungsprozessen von Individuen; zusammengenommen ergibt sich die Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Subjektivität in vergesellschafteten Kontexten.

## II

Die Frage nach den in Vergesellschaftungsprozesse eingebundenen Konstitutionsbedingungen von Subjektivität gehört seit ihren Anfängen zu den wesentlichen Gegenstandsbereichen von Gesellschaftstheorie und Bildungstheorie. Analysen nehmen ihren Ausgang mit Fragen nach Form und Gehalt des Zusammenhangs zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft, ihren Bezug auf äußere wie auf innere Natur. Für die Aufschlüsselung gegenwärtiger Formen von Subjektivität ist die Erkenntnis des äußerlich gesetzten Zusammenhangs konstitutiv, da - wie Hegel in seiner "Philosophie des Rechts" (1955 182 ff.) dargestellt hat - in der bürgerlichen Gesellschaft deren Mitglieder allein formell miteinander in Beziehung stehen, sie daher nur als besondere, partikuläre Einzelne existieren. (vgl. Theunissen 1982)

In diesem Rahmen gehe ich davon aus, daß materialistische Ansätze von Alltagstheorien - hier exemplarisch der von Lefebvre -, die den Anspruch einer erkenntniskritischen Darstellung der Vermittlung von Makro-, Meso- und Mikroprozessen im Bereich der Konstitution gesellschaftlicher Formen und deren Auswirkungen auf die Verfaßtheit(en) individueller Existenz erheben, zu einer Präzisierung von Problemstellungen wie zu einer Perspektivenerweiterung in Bezug auf die "Vergesellschaftungsfrage" als auch auf die "Bildungsfrage" führen.

Um der *Subjektperspektive* willen argumentiert Lefebvre für eine kulturrevolutionär begründete Änderung der gegenwärtigen Gesellschaft, d. h. für eine Auflösung der verdinglichten und verdinglichenden Strukturen des Alltagslebens. Verbunden wird so die den westlichen Marxismus auszeichnende praxisphilosophische Position (vgl. exemplarisch Schmied-Kowarzik 1981; Anderson 1978) mit der These von der historisch-gesellschaftlichen Notwendigkeit einer Entfaltung emanzipatorischer menschlicher Bedürfnisse. (vgl. dazu exemplarisch Heller 1976)

In einem die Vermittlungsmöglichkeit wie Vermittlungsnotwendigkeit von *Bildungstheorie* und *Alltagstheorie* aufweisenden und den Anschluß an die philosophische Tradition herstellenden Vorgehen, dabei die sokratische Mäeuthik als Fokus benutzend, beinhaltet dies für Lefebvre, "der Alltäglichkeit zu helfen, eine in ihr anwesende-abwesende Fülle zu erzeugen". (Lefebvre 1972, 31)

Mit dieser Überlegung ist zugleich der Ausgangspunkt für seine Analysen benannt, da er sich durchgängig von der Einsicht in die Notwendigkeit einer Rehabilitierung des Alltagslebens leiten läßt. (1977 I, 134f.) Die Forderung nach einer Umwandlung des Alltagslebens lebt vom Aufweis des verborgenen Reichtums der Welt der Trivialitäten und führt zu der Feststellung, das Alltagsleben stehe in wesentlicher Beziehung zu allen Tätigkeiten und umfasse sie mitsamt ihren Konflikten und Differenzen: "Es ist ihr Schnittpunkt, ihr Verbindungsglied und ihr gemeinsames Gebiet. Im Alltagsleben formt und bildet sich die Gesamtheit von Verhältnissen aus, die aus dem Menschlichen - und aus jedem menschlichen Wesen - ein Ganzes macht". (1977 I, 104) An anderer Stelle präzisiert er diese Aussage und entwickelt sie weiter: "Nach unserer Hypothese, die unser ganzes Programm anleitet, ist das Alltagsleben der Ort, in dem und ausgehend von dem die wirklichen *Kreationen* vollbracht werden, jene, die *das* Menschliche und im Laufe ihrer Vermenschlichung *die* Menschen produzieren: *Die Taten und Werke*. Die 'höheren' Tätigkeiten entstehen aus Keimen, die in der Alltagspraxis enthalten sind ... . Was in höheren Sphären der gesellschaftlichen Praxis entsteht oder errichtet wird, muß im Alltag seine Wahrheit beweisen, ... Authentisch werden sie alle nur auf dieser Ebene". (1977 II, 52f.)

Eingelassen in diese Position ist damit auch die Vorstellung einer Überwindung der Differenz zwischen Alltäglichem und Geschichtlichem, die wesentlich im Rahmen der klassischen Marxschen These vom Absterben des Staates, einer Kritik von Staat und Macht zu erörtern ist: Dies stellt einen 'Stachel im Fleisch' gerade auch für den 'Staatssozialismus' - und eben nicht nur für bürgerlich-kapitalistische Verhältnisse - dar. (Lefebvre 1975, 81; vgl. auch 1977 II, 43; 1978 32, 36, 277f.)

Liegt im täglichen Leben der "rationelle Kern, das wirkliche Zentrum der Praxis" (Lefebvre 1972, 49), findet somit die Produktion und Reproduktion gesellschaftlicher Beziehungen im Alltagsleben ihre Grundlegung, dann wird auch die elementare Bedeutung des Nachweises vom geschichtlichen

Charakter des Alltagslebens einsichtig: Lefebvre erforscht diesen historischen Charakter durch eine Aufschlüsselung und Rekonstruktion der historisch-strukturellen Genese differenzierter und differierender Ausformungen des Alltagslebens im Zusammenhang gesellschaftlich, also praktisch vermittelter Bedingungen. Dies leitet ihn bis zu der weitgreifenden Feststellung, die Erforschung des Alltagslebens als "Leitfaden bei der Erkenntnis der Moderne" zu nehmen; denn, so schließt er: *"Keine Erkenntnis der (globalen) Gesellschaft ohne kritische Erkenntnis des Alltagslebens, so wie es sich - mit seiner Organisation und seiner Privation, mit der Organisation seiner Privation - inmitten dieser Gesellschaft und ihrer Geschichte festsetzt"*. (Lefebvre 1977 II, 110)

Lefebvres Forschungsverfahren, das seine Theorieentwicklung an die Entwicklung des Gegenstandes, des Alltagslebens also, bindet, führt zur Einsicht in den mehrdeutigen und mehrwertigen Charakter des Alltagslebens, was er mit immer neuen Bestimmungen und Annäherungen zu präzisieren sucht. Der *kategoriale Oberbegriff* für die Beschreibung und Analyse des Alltagslebens ist demzufolge der der "Ambiguität" (Lefebvre 1975, 14), der bezogen werden kann auf die Erkenntnis des Alltagslebens als "Residuum und Produkt". (Lefebvre, 1977 II, 73) So läßt sich das Alltagsleben weiter beschreiben als "Ort der Begegnung und des Zusammenpralls von Repetition und Kreation" (1977 III, 70), als Widerspruchsverhältnis "zwischen produktiver Aktivität und passivem Konsum, zwischen Alltäglichkeit und Kreativität" (Lefebvre 1974, 207), es kann illustriert werden durch "Armut und Reichtum" (Lefebvre 1975, 331) sowie "Verkommenheit und Fruchtbarkeit". (Lefebvre 1972, 24)

Die umfassende Frage seiner Einschätzung des Alltagslebens innerhalb der historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse aber bleibt die nach befreienden Perspektiven innerhalb dieser Polarität und Mehrdeutigkeit, die eine Überwindung der Dichotomie von Handlung und Struktur beinhaltet.

Lefebvre macht in seiner konkretisierenden Darlegung von historisch-gesellschaftlichen Entwicklungsverläufen deutlich, daß sich diese dem Alltagsleben inhärente Ambiguität nicht immer und überall zugunsten des Pols "Befreiung", des "Projektes des Menschen" ausrichtet. Den Inhalt dieser die Vergesellschaftungsproblematik beinhaltenden Entwicklungen im Spätkapitalismus, den er als "bürokratische Gesellschaft des gelenkten Konsums" (Lefebvre 1972, 99-154) definiert, faßt er kategorial mit dem Begriff der "Alltäglichkeit" - in qualitativer Differenz zu "Alltagsleben" - ,



deren Bestimmung es ist, sich in sich selber und eine sie verschleiende Modernität zu verdoppeln. (ebd. 39f., 164f.)

Die Konsolidierung dieser Alltäglichkeit als defizienter Form von Alltagsleben ist ein Charakteristikum moderner Gesellschaften, die zu ihrer Etablierung der Unterstützung durch eine dreifache Bewegung bedarf: Diese stellt erstens eine *Vergesellschaftung* in der Form einer "Totalisierung der Gesellschaft" dar; sie beinhaltet weiter bezüglich der *Subjektentwicklung* die Form einer "extremen Individualisierung" sowie die einer "Partikularisierung". (Lefebvre, 1978, 340)<sup>3</sup>

Gesellschaftstheoretisch und gesellschaftspolitisch, aber auch mit Bezug auf die Frage nach Struktur und Inhalt(en) von Bildungsprozessen entscheidend ist es, daß diese Etablierung der "Alltäglichkeit als verallgemeinerte Lebensweise" (Lefebvre 1975, 225) mit einem Prozeß der inneren Kolonisierung einhergeht (Lefebvre 1972, 86; 1975, 242; 1974, 100f; Sünker 1989, 83-132), der seine Basis in Zugriffen auf Körper/Sinne, Raum und Zeit (siehe weiter Lefebvre, 1991 und 1992) wie in Prozessen der Parzellierung, der Zerschneidung von Lebenszusammenhängen findet, so daß diese Lebensweise durch eine Tendenz zu Passivität und Nicht-Partizipation gekennzeichnet ist. (Lefebvre 1975, 120f.; vgl. 1974 207)<sup>4</sup> In toto ergibt sich eine gesellschaftliche Lage, die durch eine ineinandergewobene

<sup>3</sup> Auch in diesem Zusammenhang läßt sich eine Komplementarität Beckscher Überlegungen zu denen Lefebvres darstellen; denn auch Beck geht von einer "dreifachen Bewegung" aus, innerhalb derer sich gesellschaftliche Dynamik ereignet. Seiner funktionalistischen Deskription entspricht dabei die These, Individualisierung gebe die Basis ab für neuartige Kontrollmöglichkeiten über Individuen, die sich als freie verständen. Darum insistiert Beck auf einer "Gleichzeitigkeit von Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung" (1986, 210) im Lebenslauf, die zu einer neuen Vermischung von privaten und institutionellen Lagen führe. Seinem letztlich totalitätstheoretisch begründeten, 'rein' negativistischen Blick auf gesellschaftliche Prozesse entspricht dabei auch seine Feststellung, gegenwärtig entwickle sich ein System von Betreuungs-, Verwaltungs- und Politikinstitutionen, die auf das von amtlichen Normalitätsstandards abweichende "Leben normativ pädagogisch disziplinierend" einwirken. (1986, 215)

<sup>4</sup> Vgl. zu dieser Überlegung auch die Position von Bowles und Gintis, die daran interessiert sind, "Bildungstheorie und Gesellschaftstheorie" zusammenzudenken: "Our commitment to democracy is both to a means and to an end, although in both cases the commitment in an admittedly minimal and insufficient basis for a fully articulated philosophy of education. Our commitment implies that people ought to learn what they choose to learn when they make choices in a general environment of liberty and popular sovereignty". (Bowles/Gintis 1987, 208) Und "Because the growth and effectiveness of democratic institutions depend on the strength of democratic capacities, a commitment to democracy entails the advocacy of institutions that promote rather than impede the development of a democratic culture. Further, because learning, or more broadly, human development, is a central and lifelong social activity of people, there is no coherent reason for exempting the structures that regulate learning - whether they be schools, families, neighborhoods, or workplaces - from the criteria of democratic accountability and liberty". (ebd. 204; vgl. auch 185) Vgl. zur neuen Diskussion um Gesellschaftssystem und Bildungs-/ Erziehungssystem, Livingstone 1995.

Bewegung der Zerstückelung von Lebenszusammenhängen und durch eine über sie übergreifende Integration in die gesellschaftliche Totalität bestimmt ist: "Die Tendenz zur Totalisierung und zur 'Integration' (...) kaschiert diese Separationen. Die Zersplitterung der Alltäglichkeit, umfassender noch als die der Arbeit, verschleiert die Unifizierung von oben und die Unterdrückung der ursprünglichen Differenzen". (Lefebvre 1978, 146)

Diesen Prozessen der Vereinheitlichung und Unterdrückung korrespondiert auf der Ebene individueller Existenz, damit die Konstitutionsbedingungen von Subjektivität betreffend, eine Steigerung von Entfremdung, die bis zu der Gefahr der Entfremdung zweiten Grades (Lefebvre 1975, 347) wie zu der eines Verschwindens des Bewußtseins von Entfremdung überhaupt führt. (Lefebvre 1972, 83, 134) Das Schwinden der Potentiale von Subjektwerdung korreliert mit dem Aufstieg eines Individualismus, der nicht mit der Verwirklichung des Individuums, also Subjekthaftigkeit, zu verwechseln ist, sondern im Atomismus und Privatismus bürgerlicher Existenz endet. (ebd. 60; Lefebvre 1977, I 53 ff.)<sup>5</sup>

Diesen destruktiven Entwicklungspotentialen gegenüber erwachsen Alternativen aus einer Praxis, die den Widerspruch zwischen den Entfremdungsformen und der gesellschaftlichen Form von "Alterität" aufnimmt und deren Konsequenzen für Formbestimmtheit und Gehalte gesellschaftlicher Existenz thematisiert: "Wenn die Alterität oder der Bezug zum anderen sich realisiert, nimmt die Entfremdung ab und verliert sich". (Lefebvre 1975, 69) Diese bildungstheoretisch fruchtbare Überlegung, deren Bezug auf Konzepte des Verhältnisses zwischen Bildung und Arbeit, einer Konzeptualisierung kommunikativer Rationalität wie auch auf die Frage von Anerkennungsverhältnissen mitzudenken ist, verbindet sich für Lefebvre mit der grundsätzlichen Problematisierung der "Systemfrage": "Unser Ziel ist hier zu zeigen, daß es kein System der Alltäglichkeit gibt, trotz der Bemühungen, es zu bilden und zu schließen". (Lefebvre 1972, 123) Die Totalisierungsbewegung ist immanent begrenzt, da die Integrationsfähigkeit des Systems und der Sinnverlust durch Systembildungsprozesse ineinandergreifen: Es stellt einen Widerspruch in sich selbst dar, das Alltägliche als

---

<sup>5</sup> Auf diese "Logik des Zerfalls" von Sozialität bezieht sich letztlich auch die Kontroverse in der US-amerikanischen Debatte zwischen "Communitarians" und "Liberals", siehe dazu Endreß (1993) und Sünker (1993).

expandierendes, quantifizierendes System mit Sinn ausstatten zu wollen, also mit Qualitativem, Konkretem. (ebd. 138f., 204, 248)

Vor diesem Hintergrund, innerhalb dessen auf die Gefahren einer Totalisierungsbewegung in der Gestalt eines Zugriffs auf Subjekthaftigkeit aufmerksam gemacht wird, stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen und Gehalten einer Gegenposition, die nicht allein strukturtheoretisch orientiert - formuliert vor allem im Rahmen einer dialektischen Widerspruchstheorie (vgl. Theunissen, 1974) - in der Selbstwidersprüchlichkeit und Selbstnegation des Kapitals bzw. dessen historisch-gesellschaftlichen Durchsetzungsbewegungen und Systembildungsversuchen, darin eingelassenen Grenzen und Schranken, verankert ist.

Die Alternative ist für Lefebvre nicht nur Programm, d. h. das Projekt des "totalen Menschen", sondern bestimmt sich wesentlich aus den Möglichkeiten der Destruktion von Alltäglichkeit unter praxisphilosophischen Voraussetzungen, demzufolge aus dem Bezug auf 'soziale Akteure' und soziale Bewegungen. Die entscheidenden Bezugspunkte liegen in der mäeutisch fruchtbar gemachten Tradition der Philosophie, die es zu aktualisieren gilt, als Frage nach dem Werden des Menschen, d. h. auf die zu entbindende und in die Realität zu bringende Vernunft aller Menschen, und in einem "Gebrauch der Utopie als einer Methode der Erkundung des Möglichen". (Lefebvre 1978, 215; vgl. Sünker 1994)

Die Theorie des totalen Menschen versteht sich als Gegenstück zur Theorie der Entfremdung, die auf der Ebene des Individuums und seiner Beziehungen an einer Auflösung der Mythen des Alltags gebunden ist (Lefebvre 1975, 346f.), so daß sich die entscheidende Frage stellt, wie die Bedingungen der Konstitutionen von Alltäglichkeit mit der Perspektive einer radikalen Veränderung zu vermitteln sind, wie Alltagsleben und Subjektivität sich neu bestimmen. Die kategoriale Ausgestaltung dieser Aufgabe findet statt, indem die Bedeutung der Begriffe "*Residuum*" und "*Poiesis*" entfaltet wird. Unter den Bedingungen systemischer Totalisierungsbestrebungen kommt dem Aufweis nicht- bzw. unreduzierbarer Elemente, die in der Kategorie "*Residuum*" Form annehmen, entscheidende Bedeutung zu. Lefebvre entwickelt seine Analysen von allgemein gehaltenen Aussagen, daß "etwas unreduzierbares" sich dem Totalen, zur Abgeschlossenheit treibenden Zugriff auf die Alltäglichkeit widersetze (Lefebvre 1972 105), hin zu ausgefeilten Auflistungen dessen, was als Totalisierungstendenz und Residuum einander widerstreitet. (Lefebvre 1975, 18ff.)

Die Methodisierung des Umgangs mit Residuen wird verknüpft mit der Strategie der Poiesis, deren erste Aufgabe darin besteht, die Residuen zu versammeln, und die im Versammeln und Zusammenbündeln der Residuen den *Revolte-Charakter* überwindet; denn "das ist ein revolutionärer Gedanke, ein handelndes Denken" (ebd. 335): So sollen Konfliktpotentiale gegen Machtpotenzen, systemisch disfunktionale soziale Bewegungen gegen totalisierende Integrationsprozesse in Stellung gebracht werden. (vgl. ebd. 333ff.)

Dieser analytische Ansatz ist auch leitend für das Konzept und das Verständnis von "*Metaphilosophie*", einer Kategorie, mit der Lefebvre selbst seinen theoretischen Anspruch bestimmt und die zu verstehen ist als "Rekonstruktion einer Totalität, angefangen mit einer Wiedervereinigung von Poesie oder, besser Poiesis und Philosophie" sowie "als Denktakt, als neugeschaffene Einheit des Verstehens und praktischen Bewußtseins". (ebd. 177)

Es geht um ein Erkennen der Alltäglichkeit wie deren Veränderbarkeit, so daß Rekonstruktionsarbeit als handelndes Erkennen (ebd. 122) ein Erfassen der Alltäglichkeit ist, das dem Leben in der Alltäglichkeit wie der kritischen Distanz dazu entspricht (Lefebvre 1972, 105) und selbst die Basis für die *Bildung von Widerständigem* verkörpert. Essentiell dabei ist allerdings die neue qualitative Dimension: "Der Akt der Erkenntnis und Praxis inauguriert, ist poetisch" (Lefebvre 1975, 123), so daß die Methode der Residuen als rekonstruktive Denkleistung und die Poiesis, die hier auch die Praxis übergreift, in ihrer Vermitteltheit zu begreifen sind. Poiesis als erkennendes Handeln und als schöpferisches Sprechen verweist auf Dimensionen eines schöpferischen Vermögens, das auf die - auch ästhetisch fundierte - Bedeutung von "*Spontaneität*" als "neue, wiedergewonnene Spontaneität" oder - so die Heydornsche Lesart als "rational vermittelte Spontaneität" zu beziehen ist. Um die Virtualitäten des Alltags freizulegen, bedarf es dementsprechend einer Kreativität, die auch in diesen angesprochenen Formen von Spontaneität wurzelt. (vgl. ebd. 337f.; Adorno 1966, 226f.)<sup>6</sup>

Die Perspektive Lefebvres, die er mit "*Kulturrevolution*" (Lefebvre 1972, 263) benennt, findet in der mæeutisch geförderten Kreativität, die eine

<sup>6</sup> Zum Zusammenhang von Spontanität, Kreativität und Rationalität ist es m. E. äußerst fruchtbar, eine Diskussion zum Begriff der "Metis" zu rezipieren, was hierzulande bisher nur sehr unzureichend geschehen ist. Metis als listige Vernunft, deren Tradition bis in die griechischen Anfänge zurückreicht, widerstreitet Vorstellungen einer instrumentellen Vernunft, ist daran orientiert, die Widerständigkeit von potentiellen Subjekten gegen sie kolonisierende Zugriffe herauszustellen; siehe dazu Elkana (1986, 97f., 267ff, 349ff, 361ff, de Certeau 1988).

Bedingung, eine andere in einer gesellschaftlichen Situation, in der die Alltäglichkeit nicht mehr gelebt werden kann. (ebd. 51) Mit Bezug auf die Debatte um 'Reform und Revolution' konkretisiert sich diese Perspektive durch Beiträge zu den Themen 'autogestion', 'Partizipation' (vgl. dazu Sünker 1992a) und politisch-soziale wie kulturelle Rechte. (Lefebvre 1990) Auch wenn die Bezeichnungen seiner Perspektive variieren, so bleibt doch der Gehalt identisch: für Lefebvre geht es um ein "revolutionäres Projekt einer Befreiung" (Lefebvre 1972, 24), um eine "Transformation des Alltagslebens" (Lefebvre 1978, 44, 231), der Mensch muß "von der Alltäglichkeit ausgehend das Alltägliche innerhalb des Alltäglichen aufheben". (Lefebvre 1972, 262)

### III

Gesellschaftstheoretische Problemstellungen in der Gestalt einer Alltagstheorie korrespondieren mit denen einer kritischen *Bildungstheorie*, die - wie im Falle Heydorns im Kontext seiner bildungshistorischen und bildungsanalytischen Rekonstruktion argumentierend - darauf hinweist, daß und wie die widersprüchliche Vermittlung von Bildung und Gesellschaft in der bisherigen Geschichte (Heydorn 1979; Friedeburg 1989) mit der Perspektive einer bewußten Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und damit einhergehender Konstitutionsbedingungen von realer Subjektivität zu betrachten ist. Zugleich deutet Heydorn darauf hin, was dieser Entwicklung widerspricht: "Mündigkeit, anfangs Prozeß einer kollektiven Befreiung, mit dem Bildung zur geschichtlichen Macht wird, zum Mittel der Entdunkelung, um die Vernunft des Geschlechtes zu heben, vertauscht ihren Sinn. Die volle Entfaltung des Individualitätsprinzips, mit dem eine charismatische Mündigkeit an die Stelle der kollektiven Vernunft tritt und zur Rechtfertigung der Klassenherrschaft wird, zeigt den Verfallsprozeß an. Im Ausgang (des bürgerlichen Bildungsdenkens, H.S.) war bestimmend, daß das Individuum nur mit allen oder überhaupt nicht mündig werden kann". (Heydorn, 1980b, 102; vgl. Heydorn 1979, 329)

Heydorns Bildungstheorie steht für eine Radikalisierung der an der Bildungsgeschichte und ihrer Analyse entwickelten Kategorien: Sie zielt auf einen mäeutischen Begriff von Bildung als "entbundene Selbsttätigkeit". (Heydorn 1979, 10; vgl. Sünker 1989a und 1992) Diese Rekonstruktion von Bildungsgeschichte als Gesellschaftsgeschichte geht - wie die materialistischen Alltagstheorien - von einer Differenz zwischen den in gattungs-

geschichtlich verankerten Bildungsprozessen herausgesetzten Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten der Menschen und der realhistorisch mangelhaft entwickelten emanzipatorischen Bewegung der Gesellschaft aus. Heydorns Überlegungen haben daher ihren Ort im praxisphilosophischen Ansatz innerhalb der Marxismusdebatte: Denn sie beinhalten die bildungstheoretische Formulierung des Programms der *Verwirklichung der Philosophie* als Frage nach den Möglichkeiten des Werdens des Menschen: "Mündigkeit als Begriff ist leer; das Problem ihrer Verwirklichung wird zur entscheidenden Frage der Bildungstheorie". (Heydorn 1980b, 103)

Auch das Subjekt-Thema wird in der Konstellation "*Moderne und Subjektivität*" formuliert als Frage nach dem Projekt des Menschen, damit auch dem von Lefebvre thematisierten "Entwurfscharakter" menschlicher Möglichkeiten folgend: "Selbstverfügung des Menschen ist Erfüllung des humanistischen Traums und dialektisch-rationales Korrelat der Entwicklung. Selbstbestimmung beruht somit nicht auf Spontaneität, sondern auf der Vermittlung von Mündigkeit und Bedingung; ...". (Heydorn 1979, 322; vgl. Berman 1988; Kilian 1991; zur Lippe 1974)

Vor dem Hintergrund dieses Vermittlungsproblems ist für Heydorn Bildung kein selbständiges revolutionäres Element in der geschichtlichen Bewegung: "Sie kann dies nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung, sein". (Heydorn 1980b, 100) Daher zeichnet Heydorn in einem ideologiekritischen als auch Realgeschichte aufschlüsselnden Verfahren die verschiedenen Gestaltungen von *Bildungsdenken* und *Bildungsrealisation* in den jeweiligen historisch-sozialen Konstellationen nach; wobei Darstellung und Kritik zusammengehen.

Leitend ist für ihn dabei die von ihm aufgedeckte *Dialektik von Bildung und Herrschaft*: Der hierin zu seinem Ausdruck gelangende Widerspruch im Bildungsbegriff selbst, der sich historisch als *Dialektik der Institutionalisierung* von Bildung mit den Polen Herrschaft bzw. Befreiung entfaltet, läßt sich in den historischen Stadien, in die die Vermittlung von Gesellschaftsformen, menschlicher Praxis und Vernunftentwicklung eingebettet ist, als Weg des Menschen zu sich selber, als Prozeß der Subjektwerdung auf intersubjektiver Basis interpretieren.

Die besondere Aufmerksamkeit Heydorns innerhalb dieser historisch-gesellschaftlichen Rekonstruktion gilt erstens der griechischen Aufklärung mit den Ursprüngen des Bildungsdenkens, zweitens den Anfängen der bürgerlichen Gesellschaft samt ihrer Bildungssituation sowie deren Reflexion im Deutschen Idealismus und drittens der Marxschen Theorie, mit der "die

Geschichte der produktiven Bildungstheorie zunächst abgeschlossen" (Heydorn 1979, 168) ist. Eingeschlossen in diese Einschätzung ist zum einen die Darstellung einer 'Verfallsgeschichte' von Bildung und Bildungsdenken, die bis in die Gegenwart hinein reicht, sich primär durch eine Verallgemeinerung von Bildung in der Form von Qualifikation sowie durch herrschaftliche Interessen, die sich mit Hilfe einer Paralisierung von Bewußtsein durchzusetzen suchen, auszeichnet.

Gleichwohl gilt zum anderen - in einer ähnlichen Weise wie im Falle der Analysen Lefebvres gegen eine rein funktionalistische Betrachtungsweise gerichtet wie auch im Interesse einer kulturrevolutionären Veränderung -, daß in der Gegenwart Bildung infolge von politisch-ökonomischen und technologischen Entwicklungsprogrammen Allgemeinheit gewonnen habe, was darauf verweise, "daß die Momente der Bildung ihre klassengeschichtliche Zerrissenheit überwinden, in einer befreiten Gattung universell werden können". (Heydorn 1980b, 291) Weiter gilt in der Folge der Dialektik der Institutionalisierung von Bildung: "Institution und Mündigkeit geraten in einen unüberbrückbaren Gegensatz". (Heydorn 1979, 317; vgl. 323) Denn, so lautet in der Vorwegnahme entwickelter sozialwissenschaftlicher Organisationsforschung, mit der Organisation als Verkörperung von Herrschaft betrachtet wird (Türk 1995), die These Heydorns: "Institution ist Herrschaft; Institution wird überflüssig" (Heydorn 1979, 331) oder: "Mündigkeit ist Aufhebung aller Institution als Verhängtsein durch Herrschaft; ...". (ebd. 335) Gegen den in die Dialektik der Institutionalisierung von Bildung mitgesetzten Herrschaftscharakter wird in Erinnerung gerufen: "Bildung wird wieder, was sie am Anfang war: Selbsthilfe". (Heydorn 324)

Zudem wird, analog zum Poiesis-Konzept von Lefebvre, das in der Vorstellung vom erkennenden Handeln und vom handelnden Erkennen sich konkretisierte, die Konstitutionsfrage - so meine Lesart - mit Bezug auf die alteuropäische Tradition angegangen: "Die drei größten unter den großen Philosophen des 19. Jahrhunderts - Hegel, Marx und Kierkegaard - spielen alle je auf ihre Weise das Motiv durch, das aus dem homerischen Sagenkreis stammt, die spätere griechische Tragödie durchzieht und kritisch abgewandelt auch in der christlichen Überlieferung anklingt: *ho trosas iasetai* - der Speer, der die Wunde schlägt, heilt sie auch. Im Unterschied zu Marx und Kierkegaard hat Hegel das Motiv identifiziert, als die Matrix seiner dialektischen Lehre vom Erkennen: 'Erkennen heilt die Wunde, die es selber ist!' Verwundend aber ist das Erkennen in seiner Sicht als Abstraktion,

und auch über das Erkennen hinaus sah er, wie schon Schiller und der ganze deutsche Rousseauismus, letztlich in der Abstraktion den verwundenden und zugleich heilenden Speer". (Theunissen 1982, 379) Diese Lehre vom Erkennen, die für Lefebvre und Heydorn maßgeblich ist, führt im Kontext gesellschaftskritischer Analysen zur Einsicht: "Das neue revolutionäre Subjekt, um das es alleine geht, ist wissendes Subjekt" (Heydorn 1979, 334), so daß Bildung als die Frage nach der Aufhebung von Macht und Herrschaft "Revolution des Bewußtseins" ist (ebd. 337); dementsprechend kann Heydorn seinen letzten Aufsatz "Überleben durch Bildung" mit dem Satz schließen: "Bewußtsein ist alles". (1980b, 301)<sup>7</sup>

Wenn, wie mit der eingangs dieses Textes zitierten Aussage von S. Buck-Morss ausgeführt wird, daß eine "materialistische Bildungsarbeit" sich durch ein Wissen auszeichne, das "Zugang zur Praxis" verschafft, so zeigt sich die grundlegende subjektivitätstheoretische Argumentation und Orientierung Heydorns darin, daß in seinem Ansatz eine substantielle Abweisung subsumtionslogischer Argumentationen und Verfahren, in deren Kontext das Besondere dem abstrakten Allgemeinen geopfert wird, eingeschlossen ist. (vgl. dazu Adorno 1966) Für Heydorn wird Bildung im Verlaufe der Geschichte "zur Verteidigung des einzelnen Menschen als Menschheit" und zugleich intendiert Bildung "die umfassende empirische Verwirklichung des Menschen als Gattung, deren Möglichkeit sie im Gegenüber erfährt". (Heydorn 1979, 25)

Die emphatische Betonung des Gegenüber, Lefebvres "Alterität", gründet in der Einsicht in den mæeutischen, d. h. dialogischen Charakter von Bildungsprozessen, deren Ziel in der "Entbindung" der dem "Gegenüber" innewohnenden Vernunft liegt, ohne daß dies mit der Vorstellung einer konfliktfreien Welt verbunden wäre. Hieraus ergibt sich aber als Aufgabe und Perspektive, der Binnenstruktur im Bildungsprozeß auf der Basis eines Anerkennungsverhältnisses zwischen den an diesem Bildungsprozeß Beteiligten um der Subjektkonstitution willen eine große Aufmerksamkeit zu schenken. Mæeutik und Dialogik können somit als Grundlagen für herrschafts- und gewaltfreie Prozesse und Verhältnisse zwischen Menschen

<sup>7</sup> In aller Schärfe formuliert Heydorn: "Der Schritt (von der Utopie zur Wirklichkeit, H.S.) will durchdacht, abgesichert, strenger Bewußtseinsbildung unterworfen sein; der naturalistische Rebell von heute ist der Ministerialrat mit Selbsthaß von morgen. Mehr denn je werden die umgedrehten Rebellen zur Gefahr, weil sie gegen sich selber wüten; sie haben das Herrschaftswissen ausreichend studiert, sie haben moralisch versagt, sie erst wenden die Herrschaftswissenschaft vollends gegen den Menschen. Sie werden Zyniker. Die Desperados sind ihr Pendant, die den Guerilla-Krieg in die empfindlichen Städte der Zivilisation tragen, mit unabsehbarer Konsequenz, weil auch sie ohne Hoffnung sind". (Heydorn, 1979, 322f.)



konzipiert werden; sie bilden somit die Basis für eine Subjektwerdung in der Folge einer bewußten Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und Beziehungen, was sich im Handeln in und an der Welt im Interesse der Menschwerdung aller verwirklicht.

## Literatur

- ADORNO, Th.W.: Negative Dialektik, Frankfurt/M 1966
- ADORNO, Th.W.: Einleitung in die Soziologie (1968) Frankfurt/M
- ANDERSON, P.: Über den westlichen Marxismus, Frankfurt/M 1978
- BECK, U.: Risikogesellschaft, Frankfurt/M 1986
- BECK, U.: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt/M 1993
- BERMAN, M.: All That Is Solit Mels Into Air. The Experience of Modernity, New York 1988
- BOWLES, S./GINTIS, H.: Democracy and Capitalism. Property, Community, and the Contradiction of Modern Social Thought, New York 1987
- BUCK-MORSS, S.: Dialektik des Sehens. Walter Benjamin und das Passagen-Werk, Frankfurt/M 1993.
- CERTEAU, M. de: Kunst des Handelns, Berlin 1988
- ELKANA, Y. 1986: Anthropologie der Erkenntnis. Die Entwicklung des Wissens als episches Theater einer listigen Vernunft, Frankfurt/M 1986
- ENDREß, M.: Zwischen politischem und kommunitärem Liberalismus, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 16 1993 (H. 27), 91 - 102
- FRIEDEBURG, L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/M 1989
- GOTTDIENER, M.: A Marx of Our Time: Henri Lefebvre and the Production of Space, in: Sociological Theory 11 1993 (H. 1), 129 - 134
- HEGEL, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts, Hamburg 1955
- HELLER, A. 1976: Theorie der Bedürfnisse bei Marx, Hamburg 1976
- HESS, R.: Henri Lefebvre et l'aventure de siècle, Paris 1988

- HEYDORN, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften Band 2), Frankfurt/M 1979
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften Band 3), Frankfurt/M 1980b
- KILIAN, H.: Das enteignete Bewußtsein, Neuwied 1971
- LATOURE, P./Combes, F.: Conversation avec Henri Lefebvre, Paris 1991
- LEFEBVRE, H.: Die Zukunft des Kapitalismus. Die Reproduktion der Produktionsverhältnisse, München 1974
- LEFEBVRE, H.: Metaphilosophie, Frankfurt/M 1975
- LEFEBVRE, H.: Kritik des Alltagslebens, Kronenberg 1977
- LEFEBVRE, H.: Einführung in die Modernität, Frankfurt/M 1978
- LEFEBVRE, H.: La somme et le reste, Paris 1989
- LEFEBVRE, H.: Du pacte social au contrat de citoyenneté, in: H. Lefebvre et Le Group de Navarrenx. Du Contrat de Citoyenneté, Paris 1990, 15 - 37
- LEFEBVRE, H.: The Production of Space, Oxford 1991
- LEFEBVRE, H.: Eléments de rythmanalyse, Paris 1992
- LEFEBVRE, H./Régulier, C.: Die Revolution ist auch nicht mehr, was sie mal war, München 1979
- LIPPE, R. zur: Naturbeherrschung am Menschen I, Frankfurt/M 1974
- LIVINGSTONE, D.: Searching for missing links, neo-Marxist theorioses of education, in: British Journal of Sociology of Education 16, S.- 53 - 74
- SCHMIED-Kowarzick, W.: Dialektik der gesellschaftlichen Praxis. Zur Genesis und Kernstruktur der Marxschen Theorie, Freiburg 1981
- SÜNKER, H.: Bildung, Alltag und Subjektivität, Weinheim 1989
- SÜNKER, H. 1989a: Heinz Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik, in: O. Hansmann/W. Marotzki (Hg.), Diskurs Bildungstheorie II, Weinheim 1989a, 447 - 470
- SÜNKER, H.: Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma, in: W. Marotzki/H. Sünger (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne, Band 1, Weinheim 1992, 59 - 74

- SÜNKER, H.: Everyday Life, in: G. Széll (ed.), Concise Encyclopaedia of Participation and Co-Management, Berlin/New York 1992, 326 - 334
- SÜNKER, H.: Individuum versus Gemeinschaft - Sozialpädagogik in den Widersprüchen der bürgerlichen Gesellschaft, in: D. Timmermann (Hg.): Bildung und Erziehung zwischen privater und öffentlicher Verantwortung, Bielefeld 1993, 103 - 115
- SÜNKER, H. 1994: Pluralismus und Utopie der Bildung, in: F. Heyting H./E. Tenorth (Hg.), Pädagogik und Pluralismus, Weinheim 1994, 175 - 187
- THEUNISSEN, M.: Krise der Macht. Thesen zur Theorie des dialektischen Widerspruchs, in: Hegel-Jahrbuch 1974, 318 - 329
- THEUNISSEN, M.: Die verdrängte Intersubjektivität in Hegels Philosophie des Rechts, in: D. Henrich/R. P. Horstmann (Hg.): Hegels Philosophie des Rechts, Stuttgart 1982, 317 - 381
- TOURAINE, A.: Krise und Wandel des sozialen Denkens, in: J. Berger (Hg.): Die Moderne - Kontinuitäten und Zäsuren, Göttingen 1986, 15 - 39
- TÜRK, K.: "Die Organisation der Welt". Herrschaft durch Organisation in der modernen Gesellschaft, Opladen 1995

## **Theologische Implikationen in der kritischen Bildungstheorie H.-J. Heydorns**

Der Pädagoge, Philosoph und Politiker Heinz-Joachim Heydorn hat sich auch als Theologe geäußert. "Das zerstoßene Rohr wird er nicht zerbrechen", diesen Satz aus dem Propheten Deuterjesaja (Jesaja 42, 3) setzte Heinz-Joachim Heydorn seiner 1972 erschienenen Schrift "Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs" (Heydorn, 1980b) voran. Die Fortsetzung dieses Satzes "und den glimmenden Docht wird er nicht auslöschen" findet sich, wenn auch nicht als wörtliches Zitat gekennzeichnet, in der 1967 erstmals veröffentlichten Abhandlung "Vom Zeugnis möglicher Freiheit" (Heydorn, 1980a). Unter der Bedingung einer "perspektivenlosen Vergesellschaftung" (Heydorn 1980a, 168) gewinne das Verhältnis der Bildung für den einzelnen eine ausschließliche Bedeutung. "Es enthält das Versprechen, daß der glimmende Docht nicht auslöscht" (Heydorn 1980a, 169). In diesem einzigen Aufsatz Heydorns, in dem er nach dem Urteil von Gernot Koneffke "bildungstheoretische Grundfragen im Lichte theologischer Positionen erörtert hat" (Koneffke in: Heydorn 1980, 37), wird also ebenfalls auf den Propheten Deuterjesaja Bezug genommen. Offensichtlich spielt das Gottesknechtlied in Jesaja 42 für das Denken Heydorns eine wichtige Rolle. Diese Vermutung wird erhärtet, wenn Heydorn die Perspektive des Jan Amos Comenius so formuliert:

"Die revolutionäre These gewinnt sich aus dem sozialen Messianismus des Alten Testaments: 'Das Reich Gottes wird kommen zu allen Völkern unter dem Himmel'". (Heydorn 1980a, 193) Der Begriff einer "Negativen Theologie" allerdings tritt bei Heinz-Joachim Heydorn nirgendwo auf. Neben den Anspielungen auf Deuterjesaja artikuliert Heydorn seinen Theologiebegriff in seiner Interpretation des Werkes von Jan Amos Comenius. In diesem Zusammenhang schreibt Heydorn: "Der Mensch wird als Ebenbild Gottes dargestellt. Er verläßt sich dabei auf Gott, auf die ihm zugesagte Befreiung ebenso sehr wie sich Gott auf ihn verlassen muß, damit seine Einsamkeit nicht unsäglich wird. Ohne den Menschen, der seine Welt vermenschlicht, kann Gott nicht Gott sein. Man braucht nur wenig zu modifizieren, die Aktualität des comenianischen Werkes ist beklemmend". (Heydorn 1980a, 221)

Daß Gott auf den Menschen angewiesen ist, das ist ein Gedanke der Mystik, auf den Heydorn gelegentlich zurückgreift. Eine negative Theologie im strengen Sinne würde bedeuten, daß Aussagen über Gott nur im Sinne der Verneinung möglich sind. Das ist hier nicht der Fall. Wenn der Mensch als Ebenbild Gottes wiederhergestellt werden soll, dann wird ein Gottesgedanke vorausgesetzt, an dem sich die Anthropologie zu orientieren hat. Diese Aussage wird dann wieder in Frage gestellt, indem die Vermenschlichung der Welt durch den Menschen zur Bedingung der Möglichkeit Gottes gemacht wird. Anthropologie und Theologie bedingen sich also gegenseitig. Das könnte ein *circulus vitiosus* sein. Dieser wird aufgelöst durch die Aussage, daß das Ebenbild Gottes wieder hergestellt werden soll, daß den Menschen von Gott die Befreiung zugesagt ist. Insofern korrespondieren bei Heinz-Joachim Heydorn eine Anthropologie der Hoffnung mit einer Theologie der Hoffnung. Es käme darauf an herauszufinden, wie dies nicht nur behauptet, sondern auch begründet wird.

Bevor wir uns auf diese Suche in Heinz-Joachim Heydorns Schriften begeben, möchte ich darauf aufmerksam machen, wie der Begriff "Negative Theologie" im Kontext der Kritischen Theorie auftritt, mit der Heydorn vieles verbindet. In einem Interview zum Tode Theodor W. Adornos, das der SPIEGEL 1969 mit Max Horkheimer führte, sagte Horkheimer über seinen verstorbenen Freund:

"Denken Sie etwa an das Theologische. Denken Sie etwa einfach daran, daß man etwa fragt: Existiert Gott, und was läßt sich über ihn sagen. Dann würde er auf diese Frage geantwortet haben und die Antwort würde den großen Gedanken der Vergangenheit entsprechen: Ich kann nicht einfach antworten, indem ich sage: Gott gibt es, und Gott ist gerecht, und Gott ist gut, weil er sowohl das Wort gerecht und gut wie das Wort Gott selber letzten Endes - wie er in der Negativen Dialektik erklärt und wie es in der kritischen Theorie gedacht ist - gar nicht positiv formulieren kann, sondern nur durch das, was eigentlich *nicht* Gott ist. Trotzdem steckt in diesen Negativen die Bejahung eines 'anderen' das man nur durch eben dieses Wort das 'andere' bezeichnen kann.

SPIEGEL: Das 'andere' ?

HORKHEIMER: Ja. Er hat immer von der Sehnsucht nach dem 'anderen' gesprochen, ohne das Wort Himmel oder Ewigkeit oder Schönheit oder sonst was zu benutzen. Und ich glaube, das ist sogar das Großartige an seiner Fragestellung, daß er, indem er nach der Welt gefragt hat, letzten Endes das 'andere' gemeint hat, aber der Überzeugung war, daß es sich nicht begreifen

läßt, indem man dieses 'andere' beschreibt, sondern indem man die Welt, so wie sie ist, im Hinblick darauf, daß sie nicht das einzige ist, darstellt, nicht das einzige, wohin unsere Gedanken zielen.

SPIEGEL: Das ist eine Negative Theologie, nicht wahr?

HORKHEIMER: Ganz richtig, eine Negative Theologie, aber nicht Negative Theologie in dem Sinn, daß es Gott nicht gibt, sondern in dem Sinn, daß er nicht darzustellen ist". (Horkheimer 1985, 293 f.)

Der Begriff "Negative Theologie", hier vom Spiegelreporter Max Horkheimer gewissermaßen in den Mund gelegt, negiert nicht Gott, sondern bestreitet, daß Gott darzustellen ist.

"Negative Theologie in diesem Sinne ist Kritik der umstandslos positiven Offenbarung, die den Gläubigen am Ende zum mehrwissenden Gottesbesitzer macht" (Nordhofen 1992, 28), schreibt Eckhard Nordhofen.

Ohne Zweifel kann Heinz-Joachim Heydorn den "mehrwissenden Gottesbesitzern" keineswegs zugerechnet werden. Aber ich zögere ebenso, ihn als einen Repräsentanten Negativer Theologie zu begreifen. Sein theologischer Gewährsmann ist Johann Amos Comenius. Von ihm schreibt René Voeltzel: "Die theologischen Argumente und Bezüge im Werk von Comenius sind konstant: Unsere Kenntnis vom Leben und Glauben des mährischen Bischofs erlauben uns durchaus festzustellen, daß das Theologische ein entscheidendes Element seines Denkens und Handelns war. Doch darf man sich mit Recht die weitergehende Frage stellen, ob die Pädagogik, die bekanntlich einen großen Raum im comenianischen Gesamtwerk einnimmt, im genauen Wortsinn theologisch 'begründet' ist. Man kann das Problem aber auch umgekehrt sehen und fragen, ob ohne Theologie von der Pädagogik des Comenius etwas anderes übrig geblieben wäre als einige mehr oder weniger originelle erziehungstechnische Verfahrensweisen". (Voeltzel, in: Heydorn 1971, 83)

Beim theologischen Gewährsmann stellt sich wie bei Heydorn selbst die Frage, ob der Theologie eine Begründungsleistung für die bildungstheoretische Reflexion zuerkannt wird. Da sich bei Heydorn nur vereinzelt theologische Aussagen finden, die Bezugnahme auf Jan Amos Comenius sich jedoch wie ein roter Faden durch sein ganzes Werk zieht, ist es erlaubt, bei dem Gewährsmann Antworten auf die Frage nach einer theologischen Begründung der kritischen Bildungstheorie Heydorns zu suchen. René Voeltzel urteilt: "Was in der Theologie und der Frömmigkeit von Comenius am meisten auffällt ist jener Aspekt, den man vielleicht als eschatologische Vision bezeichnen kann. Er taucht sowohl in seinem Leben als auch in

seinem Werk häufig auf und macht ihn zu einem 'Mann der Sehnsucht' nach einer Formulierung von Eduard Spranger, der Sehnsucht nach einem kommenden Reich". (ebd. 81)

Es ist jene Sehnsucht nach dem Reich Gottes, die Heydorn an Comenius so beeindruckte. In seiner Rede anlässlich des 300. Todestages des Jan Amos Comenius in der Herborner Kirche sagt Heydorn: "Komensky schuf eine Welt der Hoffnung, wenn auch stets wieder bedrängt von dem Schrecken, den das Weltlabyrinth entließ, er schuf sie in einem gewaltigen, erst heute in seiner Universalität bewußt gewordenen Werk aus dem ungebrochenen Glauben an die Verheißung des Menschen, er bezeugte diese Hoffnung durch sein Leben. Verheißung erhellt sich hier an einer unzerreißbaren Verbindung von Gottesreich und Menschenreich, von kommendem und gegenwärtigem Äon, erhellt sich über ein Wissen, das die entsagungsbefreite Zukunft schon im Hinfälligen faßt. Arbeit am Reiche Gottes war für ihn immer auch Arbeit am Reiche des Menschen, Hinweis auf ein ewiges Evangelium im Geiste der Apokalypse, das wirklich werden, greifbar, sinnlich erfahrbar werden will als Versöhnung von Gott und Mensch". (Heydorn 1980a, 197) Für Heydorn war Comenius "Erbe der großen messianischen Bewegung, die in seinem eigenen tschechischen Vaterlande entstanden war". (ebd. 200) Sein Werk stehe erst am Anfang. "Es ist fortzusetzen". (ebd. 201)

Des Comenius Hinterlassenschaft begreift Heydorn als "Auftrag an eine unbeendete Geschichte" (ebd. 203). "Es ist dies der Weg des Wirklichen von und zu Gott als Inbegriff aller Geschichte, der Weg, dem das Wissen über die Historizität des göttlichen Wirkens zu folgen hat". (ebd. 210) Der Gedanke des Comenius, daß alle Menschen - ausdrücklich betont er auch die Frauen - *participes Regni futuri seculi* sind, Teilhaberinnen und Teilhaber des kommenden Reiches, hat Heydorn offensichtlich besonders beeindruckt. (ebd. 212) Der Prozeß, in dem die Welt zu Gott gebracht werden soll, "*omnia in Deum transferre*", ist die Voraussetzung der Bildung. Er kündigt sich über den Sündenfall an: "Gott hat den Menschen über die Natur gesetzt, als Geschlecht hat er seine Herrschaft durch die Vertreibung aus dem Paradies verloren, als Geschlecht soll er die Herrschaft wieder gewinnen". (ebd. 214)

Der Prozeß der Wiedereinsetzung des Menschen in seine durch den Sündenfall verlorene Gottesebenbildlichkeit vollziehe sich - wir folgen hier der Heydornschen Interpretation des comenianischen Werkes - in der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, er werde also nicht

idealistisch von der Realität abgelöst. Die Versöhnung von Gott und Mensch werde über die Arbeit erreicht. Seine Dynamik bekomme dieser Prozeß durch den Christus-Messias: "In der Zubereitung der Welt für den Christus-Messias gewinnt die Bildung einen entscheidenden Mittelpunkt. Sie fragt nach der Menschheit; erst wenn egalitäre Bedingungen hergestellt sind, mag auch die Individualität in ihre Rechte treten, die besondere Neigung, das spezifische Talent. Erst mit der verwirklichten Gleichheit kann die Frage nach der Individualität in Wahrheit beantwortet werden. Alle sind nach Gottes Muster zu bilden". (ebd. 215)

Wie Theologie und Anthropologie bedingen sich demnach auch Heilsgeschichte und Bildung wechselseitig. Wird einerseits die Bildung des Menschen zum Menschen durch die im Christus-Messias fundierte Heilsgeschichte allererst möglich, so bedarf andererseits die Heilsgeschichte der Bildung zur ihrer Verwirklichung: "Der gekreuzigte Gott der Christen hat das Versprechen seiner Rückkehr gegeben, er kehrt wieder als Messias der Juden. Er kommt, wenn wir die Welt bereitet haben, als erneuerte Wirklichkeit. Auf diese Weise verbindet Komensky Eschatologie des Neuen und Messianismus des Alten Testaments. Die Stunde läuft durch die Sanduhr. So bleibt für Comenius keine Zeit. Die Verwirklichung des Menschengeschlechts ist keine unendliche Aufgabe; sie will jetzt getan sein". (ebd. 218)

Eine solchermaßen begründete Bildung ist in einer kritischen Bildungstheorie zu reflektieren. Heydorn rechnet damit, daß Comenius "von den Produktionsfetischisten zum Ahnherrn eines Schulsystems erhoben wird, dessen Realismus auf Verwertungsprozesse und dessen egalitäre Bildung auf die Befreiung vom Denken gerichtet ist" (Heydorn, 1971, 220f). Das aber mache das Werk des Comenius zu einer Farce. In seiner Schule lerne man nicht, wie produziert wird. Hier lerne man die Produktion kennen, damit für die Menschen produziert wird: "Hier wird allen alles gelehrt, was nichts anderes heißt, als daß sie ihr Menschentum gelehrt wird, wird der Konkurrenzkapitalismus zu Tode geschlagen, aber auch jede andere Verfügung, die sich den Mißbrauch der Menschen anmaßt. Hier geht es nicht um befähigte oder unbefähigte Individuen, um ihre systemgerechte Kapitalisierung, sondern um die Würde des Geschlechts, um seine Fähigkeit, menschlich zu leben". (ebd. 221) Bildung und aktive Veränderungspolitik stehen bei Comenius in einem unlösbaren inneren Zusammenhang. Dafür sei Geduld nötig. Comenius lebte trotz der Erfahrungen des 30jährigen Krieges "aus einer tiefen Gewißheit, daß die Zerstörung nicht das letzte Wort hat,



daß der Mensch nicht als Krüppel am Wege seiner Geschichte liegen bleibt. Die Gewißheit ist durch keine Empirie belegt, ist durch sie eher widerlegt; nach Auschwitz und Hiroshima, im Zuge einer fortschreitenden Gewöhnung an die Barbarei, ist diese Gewißheit das kostbarste Vermächtnis. Sie besagt, daß jeder Augenblick bejaht ist, auch in seiner Ausweglosigkeit, daß die Zusage an die menschliche Geschichte nicht wieder rückgängig gemacht werden kann". (ebd. 225 f.)

Es ist gewiß nicht überzogen zu behaupten, Heydorn habe seine eigene Theologie in der Gestalt der Theologie des Johann Amos Comenius vorgetragen. Mit Comenius kam Heydorn offensichtlich in Berührung über den tschechischen Theologen Blahoslav Hruby, den er 1934 im ökumenisch-theologischen Sommerkurs in Genf kennenlernte (Koneffke, in: Heydorn 1980a, 9). Hruby gehörte zum engeren Schülerkreis des Theologen Josef Hromadka. 1934 besuchte Heydorn mit Hruby Karl Barth und trat mit Barth in Briefwechsel. Soweit mir bekannt, bezieht sich Heydorn allerdings nirgendwo auf Karl Barth oder Josef Hromadka. Auch andere zeitgenössische Theologen treten in den Schriften Heydorns nicht in Erscheinung. Umgekehrt nimmt Karl Barth nirgendwo in seiner umfangreichen kirchlichen Dogmatik direkten Bezug auf Comenius, den theologischen Gewährsmann Heinz-Joachim Heydorns.

Am 11. September 1938 hält Barth jedoch bei der Hauptversammlung des Evangelischen Schulvereins der Schweiz in der Kirche von Muri bei Bern einen Vortrag über das Thema "Evangelium und Bildung" (Barth 1938). Die in diesem Vortrag entfalteten Gedanken stehen in großer Nähe zu der im Anschluß an Comenius von Heydorn vertretenen theologischen Reflexion der Bildungstheorie. Karl Barth bietet in diesem Vortrag die knappe Skizze einer christologischen Begründung von Bildungstheorie. Bildung ist Barth zufolge kein Zustand, sondern eine Aufgabe. In der Menschenbildung gehe es um ein Dreifaches: "Daß die Umwelt des Menschen ihn gestalte zu einem, der möglichst reich und tief um sie weiß, sie versteht, an ihr teilnimmt. Daß der Mensch in seiner Begegnung mit der Umwelt sich selbst gestaltet zu einem zugleich Freien und Verantwortlichen. Und daß er endlich selber seinerseits zu einer Gestalt werde in und an seiner Umwelt". (ebd. 3f) Wer ist hier das Subjekt des Bildungsprozesses? Die Umwelt? Die Geschichte? Die Gesellschaft? Jeder Mensch für sich selber? Bestimmte Menschen für die Bildung anderer Menschen? Die Göttin Humanität? Karl Barth stellt alle diese Fragen um dann fortzufahren: das Evangelium, "die der Kirche aufgetragene Botschaft von Jesus Christus, dem Sohne Gottes, dem einen

und einzigen 'gebildeten' Menschen, der, von Gott hergekommen, vor Gott für alle eintritt, die an ihn glauben und der als solcher ihre Hoffnung ist" (ebd. 6), ist allen anderen Themen, auch dem der Bildung, vorgeordnet. Zunächst habe das Evangelium mit den Problemen der Bildung überhaupt nichts zu tun, sondern es habe "mit Gott, nämlich mit Jesus Christus als ewigem Sohne Gottes, zu tun". (ebd. 9) Aber als Botschaft von Gott im strengsten Sinne habe das Evangelium "in Wahrheit auch das Problem der Bildung in sich: nicht beiläufig, sondern zentral, nicht als bloßes Problem, sondern als dessen Lösung und das wiederum, sofern es das Evangelium von Jesus Christus ist, der als wahrer Gott zugleich wahrer Mensch ist. Das realisierte Menschenbild nach dem Bilde Gottes, der 'Gebildete', der eine, einzige nicht nur in einer Bildung Begriffene, sondern wirklich weil durch Gott selbst nach dem Bilde Gottes selbst 'gebildete' Mensch". (ebd. 9)

Gott selbst ist demnach das Subjekt der Bildung, Jesus Christus der einzige nach dem Bilde Gottes gebildete Mensch. Diese Feststellung ist inklusiv zu begreifen: in Jesus Christus, dem nach dem Bilde Gottes von Gott selbst gebildeten Menschen, ist "alle Bildung des Menschen enthalten, vorgebildet und schon vollzogen". (ebd. 11) Auf dieser Grundlage ist für Karl Barth Menschenbildung möglich, notwendig und sinnvoll. Das bedeutet zugleich "die radikale Krisis aller menschlichen Bildungspläne, Bildungsmächte und Bildungsversuche". (ebd. 12) Wenn der Sohn Gottes das Subjekt menschlicher Bildung ist, dann ist "allen in Selbstgenügsamkeit und Grenzenlosigkeit von Menschen her entnommenen Bildungsversuchen" (ebd. 15) zu widerstehen.

Es gibt indes auch menschliche Bildungsversuche "denen das Evangelium nicht widersteht, sondern denen es dient... In ihnen findet kein Himmelsturm statt, weil in ihnen kein Traum von Gott-Ähnlichkeit geträumt wird. In ihnen gibt es ein Bilden und Gebildetwerden innerhalb der Grenzen, die den Menschen damit gesteckt sind, daß er aufgehört hat, sein eigener Herr und also selber Subjekt und Träger sein zu wollen. In ihm regiert eine bestimmte aber auch fröhliche Selbstbescheidung und eine nüchterne aber auch beschwingte Sachlichkeit". (ebd. 19)

Ob Heydorn den Vortrag Barths, der 1938 in erster Auflage gedruckt vorlag, kannte, weiß ich nicht. Wie bei Barth bietet auch Heydorn, in seinem Falle unter Berufung auf Comenius, eine christologische Begründung einer kritischen Bildungstheorie an. Der Messias-Christus setzt die auf Hoffnung angelegte Bildungsgeschichte aller Menschen in Kraft. Ziel der Bildung ist es, Menschen nach dem in Christus wieder eingesetzten Ebenbilde Gottes zu

bilden. In dieser Begründung stimmen, wenn ich recht sehe, Barth und Heydorn überein. Sie unterscheiden sich jedoch erheblich hinsichtlich der Einschätzung menschlicher Selbständigkeit auf dieser Grundlage. Während bei Barth die Theologie der Anthropologie, das Evangelium der Bildung eindeutig vorgeordnet bleibt, finden sich bei Heydorn, wie gezeigt, Formulierungen, die eine wechselseitige Bedingtheit von Theologie und Anthropologie andeuten. Von einer theologischen Position, die Dietrich Bonhoeffer in seiner Kritik an Karl Barth als "Offenbarungspositivismus" bezeichnete (Bonhoeffer 1952, 184), ist Heydorn jedenfalls weit entfernt. (Vgl. Ahlheim)

Ich sehe vor allem zwei Differenzen zwischen Barth und Heydorn, die sich auf der ihnen gemeinsamen Grundlage einer christologischen Begründung der Bildungstheorie erkennen lassen. Die erste Differenz besteht hinsichtlich der Frage nach dem Subjekt der Bildung. Für Barth ist Gott selbst, der sich in seinem Sohn Jesus Christus offenbart, Subjekt der Bildung. Genauer ist zu sagen: für Barth ist Jesus Christus zugleich als Sohn Gottes Subjekt der Bildung und als Jesus von Nazareth der einzige wirklich "Gebildete", nämlich nach dem Ebenbild Gottes gebildete Mensch. Alle anderen Menschen sind in diesem Menschen eingeschlossen. Für Heydorn ist, im Anschluß an Comenius, das Menschengeschlecht Subjekt seines Bildungsprozesses, also nicht das einzelne Individuum und schon gar nicht eine Elite, die andere Menschen nach ihren Bildungszielen formt. Einen kontradiktorischen Gegensatz vermag ich in dieser Differenz zwischen Barth und Heydorn nicht zu erkennen. Es ist ja nicht so, daß Heydorn für die menschliche Gattung jene Gottähnlichkeit in Anspruch nimmt, die Barth bei den von ihm kritisierten menschlichen Bildungsversuchen entdeckt und als mit der christologischen Begründung der Bildungstheorie unvereinbar ablehnt. Auch Heydorn begründet, jedenfalls in seiner Comenius-Rezeption, die Bildung christologisch. Wohl aber ist für Heydorn das Menschengeschlecht selbständiges Subjekt des Bildungsprozesses, während für Barth Gott in Jesus Christus das Subjekt menschlicher Bildung ist.

Eine zweite Differenz besteht darin, daß für Barth der Bildungsprozeß in Jesus Christus zum Abschluß gekommen ist, während er nach der Auffassung von Heydorn weitergeht. Auch diese Differenz ist erheblich, jedoch nicht absolut. Von seinem Gewährsmann Comenius schreibt Heydorn: "Inmitten der Unruhe, am Rande der Vernichtung, ist eine unendliche Ruhe, als wäre schon alles längst zurückgenommen. Omnia in deum transferre heißt auch, diesen Prozeß für sich selbst schon beendet zu

haben, in ein Licht zurückgeholt zu sein, dessen Strahlen sich unsäglich brechen. Das Erwartete ist schon gegenwärtig". (Heydorn 1980a, 226)

Heinz-Joachim Heydorn hat sich als Theologe vor allem in seiner Comenius-Interpretation zu Wort gemeldet. Er beabsichtigte allerdings in den 50er Jahren über den englischen Theologen Gerard Winstanley bei Peter Meinhold eine theologische Dissertation zu schreiben. Winstanley lebte von 1606 - 1652, trat als universalistischer Wanderprediger zur Zeit der Großen Revolution in England auf. Er stand den sogenannten Levellers (Gleichmacher) nahe, die Cromwell eine zu große Nachgiebigkeit gegenüber der Krone und der Regierung vorwarfen, ihrerseits ein anarchistisches Programm vertraten und später von Cromwell bekämpft wurden. "Die kommunistische Zuspitzung brachte die Fortbildung der Gruppe zu den Diggers (Gräbern) unter Gerard Winstanley (sic!). Dieser entwarf in seiner Utopie 'The Law of Freedom or true Magistracy restored' (1651) einen Idealstaat, in dem durch Schulzwang die Herrschaft der Intellektuellen über das Volk beseitigt werden und die Priester rein weltliche Aufgaben wie Belehrung über Land, Volk, Geschichte, Natur, Rechtsordnung erhalten sollten, da das 'Geistliche' Pfaffenbetrug sei. Wirtschaftlich vertraten die Levellers einen Siedlungskommunismus, der durch die vorausgesetzte völlige Freiwilligkeit des Anschlusses als Fortsetzung des Klosterlebens anmutet" (Schmidt 1960, 335). Winstanleys Utopie faßt Karl Müller in den folgenden Sätzen zusammen: " Wie ihm die bisherige soziale Ordnung der Zustand der Unterdrückung, das Werk des Fleisches und des ersten Adams ist, so ist die Neue das der Freiheit, der Liebe und Vernunft, des Geistes und des zweiten Adams, der Königsherrschaft Christi. Die Anweisungen dafür gibt ihnen Gott in Verzückungen und Gesichten. Aber auch das ist nur der Anfang der neuen Zeit, in der der göttliche Geist, die göttliche Vernunft, der Christus als inneres Licht durchbrechen und jedermann erleuchten wird" (Müller 1919, 486). Die große sachliche Nähe zu Comenius ist greifbar. Die theologische Dissertation mit dem Arbeitstitel "Gottesreich und Gesellschaft bei Gerard Winstanley" hat Heydorn nicht geschrieben. Die Berufung an das Pädagogische Institut in Jugenheim nehmen ihn voll in Anspruch. Aber die Gedanken Winstanleys beschäftigen ihn offensichtlich weiterhin. Heydorn vertritt keine abstrakte Schultheologie, sondern eine auf die Praxis bezogene engagierte Theologie, freilich auf eine sehr differenzierte Weise. Seine theologischen Überlegungen nehmen nirgends die Gestalt der Ideologie einer revolutionären Praxis an. Das verbietet die zentrale Stellung, die die Frage nach der Wahrheit in seinem Denken hat. Als Negative Theologie im Sinne

einer Theologie, die sich nicht zum Gottesbesitzer macht, können die theologischen Gedanken Heydorns gewiß begriffen werden. Hier steht er zweifellos der dialektischen Theologie Karl Barths nahe, die die Unverfügbarkeit Gottes betont. Heydorn übernimmt andererseits die Tradition der jüdisch-christlichen Überlieferungsgeschichte und stellt, in seiner Interpretation des Werkes von Johann Amos Comenius, deren entscheidendes Moment im Messias-Christus heraus. Das hier in die Welt gekommene Licht soll als inneres Licht alle Menschen erleuchten.

Das ist, kurz gesagt, die theologische Begründung einer kritischen Bildungstheorie. Die Diskrepanz zwischen dieser Verheißung und den herrschenden Verhältnissen hat Heydorn eindrucksvoll analysiert. Zur Verdeutlichung dieses Sachverhalts bedient er sich in seiner Comenius-Interpretation ganz unbefangen der heilsgeschichtlichen Perspektive: im Messias-Christus wird die Sünde der Entfremdung von Gott überwunden, werden die gefallenen Sünder in ihre Rechte als Kinder Gottes eingesetzt. Dies herauszuarbeiten und allen Menschen zu vermitteln ist Aufgabe der Bildung. Der Pädagoge und Philosoph Heydorn gibt als Theologe auch den Theologen Anstöße, über die Zusammenhänge von Evangelium und Bildung erneut nachzudenken.

Ich schließe mit einem Hinweis auf die von Henning Luther vertretene These einer fragmentarischen Identität. (Luther 1985) Im Gegensatz zu dem Verständnis einer in der Adoleszenz zum Abschluß gekommenen oder eben verfehlten Identität nimmt er einen lebenslangen Prozeß der Identitätsbildung an.

Fragmentarische Identität besagt einerseits, daß sich der Blick auf die Fragmente der Vergangenheit richtet, auf Ruinen, die von Katastrophen zeugen. Zugleich ist der Blick in die Zukunft gerichtet: Fragmente als Ansätze gelingenden Lebens, die eine vollkommenere Zukunft verheißen. Henning Luther begründet diese doppelte Sicht mit klassischen Topoi theologischer Lehre: mit der Lehre von der Selbstentfremdung des Menschen durch die Personensünde sowie mit der Lehre von Kreuz und Auferstehung.

Die Nähe zu Heydorns Konzept besteht für mich darin, daß sich in der fragmentarischen Identität des einzelnen Menschen seine endliche Freiheit zwischen Geburt und Tod realisiert. Ob die Denkfigur der fragmentarischen Identität mutatis mutandis auch auf Gesellschaften angewendet werden kann, wäre zu untersuchen.

Eine dem Vorgehen Henning Luthers entsprechende explizite theologische Begründung dieser These findet sich bei Heydorn nicht. Es wäre zu

prüfen, ob sich bei ihm implizite theologische Begründungen seiner kritischen Bildungstheorie nachweisen lassen, die über seine Comenius-Rezeption hinausgehen. Die Vermutung ist plausibel, daß Heydorns Theologie dem Muster einer *theologia crucis* entspricht und nicht einer *theologia gloriae* folgt. Der Mensch gewordene Gott, der am Kreuz stirbt, macht den Weg dazu frei, daß der Mensch sich selbst findet. Umgesetzt in Bildungsprozesse hieße das, die verheißene endliche Freiheit verwirklichen zu lernen. Ein erster Schritt auf diesem Wege wäre es, Ambivalenzen zu entdecken, sie auszuhalten und zu lernen, produktiv mit ihnen umzugehen.

Ich habe Heinz-Joachim Heydorn Anfang der 70er Jahre in der Jugendkammer der EKD kennengelernt, in der wir zusammengearbeitet haben. Eindrucksvoll war für mich, wie ernsthaft er leichtfüßigen Emanzipationsideen entgegenhielt, daß Freiheit nur in schmerzhafter Auseinandersetzung mit der Realität zu gewinnen ist. Aber er ließ auch keinen Zweifel darüber aufkommen, daß diese Freiheit gewonnen werden kann. Sie ist dem Menschengeschlecht verheißend.

## Literatur

BÄUMLER, Christof: Evangelium und Bildung in der Geschichte des BK. Versuch einer Gesprächseröffnung, in: Eberhard Warns, Hg., *Evangelische Schülerarbeit in 100 Jahren 1883-1983*, Wuppertal 1983, 327-338, bes. 336f.

BARTH, Karl: *Evangelium und Bildung*, Zollikon-Zürich 1938, 21947.

BONHOEFFER, Dietrich: *Widerstand und Ergebung*, München 1952, 184.

HEYDORN, Heinz - Joachim: Jan Amos Comenius: Grundriß eines Vermächtnisses, in: ders.: *Bildungstheoretische Schriften Bd. 1*, Frankfurt am Main 1980a, 197-202.

HEYDORN, Heinz - Joachim: Vom Zeugnis möglicher Freiheit, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften Bd. 1*, Frankfurt am Main 1980a, 161-191.

HEYDORN, Heinz - Joachim: Die Welt in die Hand des Menschen. Ein Vorkämpfer der klassenlosen Gesellschaft: Jan Amos Comenius, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften Bd. 1*, Frankfurt/M 1980a. 192-196.

HEYDORN, Heinz - Joachim: Die Hinterlassenschaft des Amos Comenius als Auftrag an eine unbeendete Geschichte, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften Bd. 1*, Frankfurt/M 1980a, 203-227.

HEYDORN, Heinz-Joachim: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, in: ders., *Bildungstheoretische Schriften* Bd. 3, Frankfurt am Main 1980b, 95-184.

HORKHEIMER, Max: "Himmel, Ewigkeit und Schönheit". Interview zum Tode Theodor W. Adornos, 1969, in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 7, Frankfurt am Main 1985, 293f.

KONEFFKE, Gernot: Einleitung, in: Heinz-Joachim Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften* Bd. 1, Frankfurt am Main 1980a, 7-39.

LUTHER, Henning: Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen, *Theologia Practica* 20 (1985), 317-338.

MÜLLER, Karl: *Kirchengeschichte*, Bd. 2, Tübingen 1919, 486.

NORDHOFEN, Eckardt: Flüchtige Materie. Über den verdeckten Zusammenhang von Ästhetik und Negativer Theologie, *Merkur* 46 (1992), 28-38.

SCHMIDT, Martin: *Levellers*, RGG 3. Auflage, Tübingen 1960, 4, 335.

VOELTZEL, René: Johann Amos Comenius oder: das Religiöse in seiner Erziehungslehre, in: Heinz-Joachim Heydorn, Hg., *Jan Amos Comenius - Geschichte und Aktualität 1670-1970*, 2 Bde, Glashütten/Taunus 1971, Bd. 2, 83-118.

Klaus Ahlheim

## **Die Anstöße Heinz-Joachim Heydorns für die evangelische Erwachsenenbildung**

In der Debatte der letzten beiden Jahrzehnte um Theorie und Praxis evangelischer Erwachsenenbildung ist das Werk Heinz-Joachim Heydorns kaum rezipiert worden. Den einen war er zu sehr Ketzer, den anderen zu sehr Aufklärer. Beides dazu noch in einem eminent politischen Sinn, verbunden mit einem moralisch-ethischen Anspruch, der für viele heute fast religiös wirkt. Verstärkt wurde das Ausblenden der Heydornschen Arbeiten zudem durch eine wohl unbewußte, eher heimliche, gleichwohl sehr wirksame Koalition der Kritiker, auf die ich noch genauer eingehen werde.

Wer heute Heydorn liest, wieder liest, neu liest, der liest - vom Autor bisweilen ausdrücklich benannt, bisweilen eher angedeutet, manchmal nur durch die Begrifflichkeit signalisiert - die Geschichte der Ketzer, der chiliastischen, der sozialrevolutionären religiösen Bewegungen, des religiösen Sozialismus, der politischen Revolution mit. Und immer wieder finden das Verweisen auf diese Geschichte der anderen Kirche, das Argumentieren in ihren Traditionsströmen, das Erinnern an den ersten Aufschein von Humanität und Universalität, den sie hinterlassen hat, ihre exemplarische Zuspitzung im Studium und in der Rezeption des Johann Amos Comenius, von dem Heydorn einmal gesagt hat, er verehere ihn umso mehr, je älter er selber werde. (vgl. Heydorn 1981, 228)

In der Art und Weise, wie er Comenius rezipiert und interpretiert, bringt Heydorn selber die Tradition der anderen Kirche, der Ketzergeschichte, seinerseits zum Abschluß, indem er die theologische Argumentation, die Rede von Gott konsequent säkularisiert und damit aufbewahrt: das comenianische Werk als der "gewaltige Entwurf einer antizipatorischen Vernunftpädagogik". (Heydorn 1980a, 220)

Das Werk des Comenius, so variiert Heydorn immer wieder Thema und Erkenntnis, ziele "auf die Wiederherstellung einer menschheitlichen Vernunft, auf ihr Hervortreten aus der Geschichte, in der sie verdunkelt lag, auf die Sichtbarmachung eines ewigen, in Gottes Unendlichkeit selber aufbewahrten Inhalts, damit auf Leidüberwindung, Eintreten des Menschen in sein Eigentum, auf seine Habhaftwerdung", es sei "ein gewaltiger Versuch, Geschichte auf den Menschen hin in Bewegung zu setzen, in der Gewißheit des Bundes". (ebd. 198) "Omnia in deum transferre", so Heydorn weiter



interpretierend und schließlich den rein säkularisierten Kerngehalt des Satzes festhaltend, "alles in Gott übersetzen beginnt damit, daß sich alle gemeinsam auf den Weg machen, wo sie auch immer herkommen. Hier durchbricht Comenius alle konfessionellen Schranken, aber auch alle Schranken der Klassengesellschaft und der Geschlechtertrennung." (ebd. 199) Comenius habe, mit der vollen Verwirklichung der Vernunft als Gottebenbildlichkeit zum Ziel, ein Bildungssystem entworfen, das Bildung eben nicht isoliere, vielmehr in einen "ununterbrochenen Zusammenhang mit dem politischen Handeln" stelle, Erkenntnis als "werdende gesellschaftliche Praxis" verstehe, gar - so Heydorn kühn aktualisierend - "als langen Marsch, um in der Sprache der Gegenwart zu reden". (ebd. 200)

In solcher Wirkungsanalyse hat Heinz-Joachim Heydorn ein grundlegendes Problem kirchlich-theologischen Selbstverständnisses, kirchlichen Handelns und nicht zuletzt kirchlich verantworteter und evangelisch motivierter Erwachsenenbildung, das man theologisch mit dem Gegensatzpaar Glaube und Welt, religionsoziologisch mit der Diastase von Religion und Gesellschaft beschreiben kann, zumindest reduziert, vielleicht sogar gelöst. Ich will das am Exempel einer weithin üblichen Begründung und Praxis protestantisch-kirchlicher Erwachsenenbildung ein wenig ausführlicher belegen. Ich mache das sehr skizzen- und thesenhaft, habe aber in früheren Arbeiten ausführliche Begründungen geliefert. (vgl. Ahlheim 1982)

Protestantisch-kirchliche Erwachsenenbildung steht seit ihrem Beginn in einem Dauerkonflikt mit sich selbst. Als kirchliche Erwachsenenbildung will sie, dem kirchlichen Selbstverständnis entsprechend, stets auch verkündigende, theologische, den Glauben weckende und festigende, die Gemeinden stärkende Bildungsarbeit sein, Gemeindepädagogik, wie es Gerhard Strunk vor einiger Zeit in der Analyse zweier sehr grundlegender Programmschriften einmal verdeutlicht hat. (vgl. Strunk 1984, S. 26 u.ö.) Als kirchliche Erwachsenenbildung will und soll sie sich - zumal heute, in einem plural-kooperativ verfaßten Trägersystem, in öffentlicher Verantwortung und staatlich gefördert - auf den Alltag, die Interessen, die Lernbedingungen der erwachsenen Lerner einlassen, muß also auch den inzwischen schon weithin vollzogenen Schritt der Entkirchlichung und der Säkularisierung, auch der faktischen religiösen Gleichgültigkeit vieler akzeptieren. Dabei erweist sich das Festhalten an theologischen Grundpositionen regelmäßig als Lernbarriere, die das Eingehen auf die Interessen der Mehrheit der Lernenden, ihre Alltagssicht und -probleme, ihre Erfahrungen verhindert,

zumindest solange sich Theologie und Kirche strikt als Gegenüber zur Welt verstehen. (dazu ausführlich Ahlheim 1982, S. 214 ff.) Es ist die theologisch noch immer weithin gültige polare Beschreibung des Verhältnisses von Kirche und Welt, die die Selbstverständigungsdebatte innerhalb der protestantischen Erwachsenenbildung so widersprüchlich, konsequenzenlos und zäh und die Kritik an manch erfreulichen Ansätzen protestantischer Erwachsenenbildungspraxis (nicht selten aus dem Kreis der sogenannten Kerngemeinde und der Kirchenleitungen) so nervend machen kann.

Solange nämlich im kirchlichen wie im theologischen Selbstverständnis das Verhältnis von Kirche und Welt, Glaube und Welt im Zusammenhang eines fortgeschrittenen Säkularisierungsprozesses nicht geklärt ist, solange wird jede protestantische Erwachsenenbildung, die die Interessen der 'Adressaten' wirklich ernst nimmt und sie zum Ausgangspunkt ihrer Praxis und theoretischen Reflexion macht, in Widerspruch geraten zu den Sonderinteressen, dem 'Eigentlichen' der kirchlichen Institution. Alltagsorientierte, von den Interessen der Teilnehmer bestimmte protestantische Erwachsenenbildung sprengt so fast notwendig den Rahmen der kirchlichen Institution, die sie trägt, oder wird letztendlich doch domestiziert.

Es ist nur vordergründig ein Trost, genauer betrachtet aber eine Verschärfung des Problems, daß protestantische Erwachsenenbildung an dieser Stelle 'nur' auszutragen hat, was als Dilemma modernen theologischen Denkens überhaupt - zumindest in seinen Hauptrichtungen - gelten kann. Ohne Zweifel läßt sich der Zwiespalt zwischen weltlicher Rationalität und kirchlicher Spiritualität bis in die Anfänge der Kirchengeschichte zurückverfolgen. (vgl. dazu Brockmann u.a. 1975, 226 ff.) Schon früh und andauernd wirkte sich die Tradition des grammatisch-rhetorischen Bildungs-ideals griechischer Sophistik aus, in deren Folge die Welt des Geistes sich immer stärker von der Welt der Wirtschaft und der Politik entfernte. Entscheidend verstärkt wurde diese Entwicklung durch die mit dem 13. Jahrhundert sich entwickelnde europäische, zunächst vor allem oberitalienische Städtেকultur, die sowohl im Verständnis der Wissenschaften wie in ihren gesellschaftlichen und ökonomischen Emanzipationsbestrebungen von Kirche und Theologie eher abwehrend wahrgenommen wurde. Christlich-kirchliche Spiritualität und autonome Welt der Wissenschaften, der Vernunft und eines sich zunehmend an Rationalität orientierenden Wirtschaftsgebarens gerieten weiter auseinander. Der entscheidende und bis heute nicht überwundene Bruch kam ohne Zweifel mit der Herausbildung des

"neuzeitlichen" Kapitalismus und der ihn beherrschenden in sich autonomen "Rationalität", wie sie Max Weber beschrieben hat. (vgl. Weber 1920) Die autonome Welt der Wissenschaften und die "rationale" Welt der kapitalistischen Gesellschaft einerseits und die Welt christlich geprägten Selbstverständnisses, mit einer zumindest internen Logik, laufen scheinbar unverbunden nebeneinander her.

Besonders die verschiedenen Spielarten dialektischer Theologie mit ihrer fast ausschließlichen Beschränkung auf die Realität des "Wortes", wie sie seit den zwanziger Jahren in der kirchlichen Praxis und an den Universitäten vorherrschte, haben die Unterscheidung zwischen einer gesellschaftlich-natürlichen und einer religiös-sittlichen Welt zur Grundlage und zum eigentlichen Ausgangspunkt ihres Denkens gemacht. Ohne nur in Ansätzen eine Auseinandersetzung mit den in sich äußerst differenten Positionen neuzeitlicher Theologie hier führen zu wollen, soll doch an einem signifikanten Beispielen gezeigt werden, wie sehr die Diastase von Religion, Kirche und Gesellschaft konstitutiv ist für das theologische Denken des 20. Jahrhunderts. Das gilt mit gewissen Einschränkungen auch heute noch, da sich die Konturen "klassischer" theologischer Schulen zwar vermischen, gleichwohl Grundtendenzen seit den 20er Jahren weithin ungebrochen sind.

Friedrich Gogarten etwa, einer der Protagonisten dialektischer Theologie, hat das so formuliert: "Die Kirche wird sich heute selbst entscheiden müssen, ob sie die von der Kultur her verstandene Kirche, die selbst Funktion der Kultur ist, sein will oder ob sie Kirche Jesu Christi sein will." (Gogarten 1928, 9) Christlicher Glaube wird allein im jeweiligen persönlichen, je individuellen Existenzvollzug im Ergriffensein durch das "Wort Gottes" erfahrbar, der glaubende Christ erscheint als der "schlechthin weltlose, unwelthafte, schlechterdings nicht aus der Welt zu verstehende" (Gogarten 1953, 173) Mensch, dem die säkulare Welt gegenübersteht. Wo der glaubende Mensch aber nur noch in abstrakten, letztlich unhistorischen Kategorien beschrieben wird, wo die Kirche in ihrer "reinen Wortlichkeit" (Rendtorff 1959, 512) lebt, wird die Welt zum sachnotwendigen Gegenpol des Glaubens. Nicht alle Vertreter der dialektischen Theologie haben daraus wie Gogarten die Konsequenz gezogen, jedes sozial-ethische Engagement der Kirche in Frage zu stellen. Wenn Gogarten aber beklagte, "daß die Kirchen sich in ihrem Gewissen und in ihrer Angst mit demjenigen sichern wollen, womit sich heute jedermann sichern will, nämlich mit dem Sozialen.

Ein schauerliches Schauspiel" (Gogarten 1930, 371), war er zumindest in dem Sinne von dem politisch ganz anders agierenden Karl Barth nicht allzuweit entfernt, als auch für diesen ethisch-politisches Verhalten für den Glauben keineswegs konstitutiv war.

"In der Geschichte an sich ist", schreibt Karl Barth, "soweit das Auge reicht, nichts, was den Glauben begründen könnte". (Barth 1927, 237) Nur die Urgeschichte ist Trägerin der eigentlichen Offenbarung, sie aber ist letztlich ungeschichtlich. (vgl. Barth 1922) Mit diesem Begriff der Urgeschichte formuliert Barth einen theologischen Geschichtsbegriff, der sich vom allgemeinen Begriff der Geschichte deutlich unterscheidet. Urgeschichte ist zwar auch Geschichte, aber als Offenbarung entscheidend mehr als Geschichte. (vgl. Barth 1927, 233) "Nur im Konkretum der Urgeschichte, in der Einheit des Aktes der gesprochenen und vernommenen göttlichen Rede mit dem geschichtlichen Ereignis ist die Geschichte Offenbarung." (ebd. 237)

Trutz Rendtorff hat gezeigt, wie sich auf diesem Hintergrund das Problem von "Offenbarung und Geschichte" für Barth verwandelt in die Frage "Offenbarung und Kirche". (Rendtorff 1966, 199) Die Kirche nämlich wird für Barth "die in Jesus Christus einmal für allemal begründete, in der Geschichte die übrige Geschichte überragende Geschichte Gottes auf Erden". (Barth 1927, 239 f.) Damit aber, daß die Kirche nur als jene unvergleichliche Geschichte zu verstehen ist, wird es die wesentliche Aufgabe der Theologie, insoweit sie Funktion eben der Kirche ist, immer neue Abgrenzungen gegen jeden nicht aus der Offenbarung ableitbaren Zusammenhang zu vollziehen, ja der Widerspruch gegen die Welt wird zum Kriterium, an dem sich Theologie formal zu bewähren hat. (so Rendtorff 1966, 201) Denn, geht es um Kirche, dann geht es um "das Ereignis, in welchem sie sich (...) von der Welt unterscheidet". (Barth 1947, 7) Ist aber das Gegenüber zur Welt konstitutiv für den Kirchenbegriff, dann spitzt sich die Diastase von Kirche, Welt und Gesellschaft auf das äußerste zu.

Schon Dietrich Bonhoeffer hat auf diesen Tatbestand mit seiner Kritik am Barth'schen "Offenbarungspositivismus" warnend hingewiesen. Barth habe zwar verdienstvoller Weise als Theologe eine Kritik der Religion begonnen, dann aber an ihre Stelle eine positivistische Offenbarungslehre gesetzt und die Welt damit sich selber überlassen. "Der Offenbarungspositivismus macht es sich zu leicht, indem er letztlich ein Gesetz des Glaubens aufrichtet und indem er das, was eine Gabe für uns ist - durch die Fleischwerdung Christi! -, zerreißt. An der Stelle der Religion steht nun die Kirche - das ist an sich

biblisch -, aber die Welt ist gewissermaßen auf sich selbst gestellt und sich selbst überlassen, das ist der Fehler." (Bonhoeffer 1962, 185; Herv. K.A.)

Barths Theologie der Krise, seine radikale Kulturkritik zielt denn auch zunächst nicht ab auf eine Veränderung des gegenwärtigen gesellschaftlichen Zustandes. Barths Kritik "reduziert und konzentriert sich vielmehr auf Kultur und Gesellschaft, sofern die Bindung an sie die Unmittelbarkeit und Ursprünglichkeit der Gotteserfahrung und Gotteserkenntnis" (Rendtorff 1966, 178 f.) verstellt. An dieser Stelle ist eine Erklärung des doch erstaunlich politischen Engagements Barths und seiner Freunde und Schüler vor allem im Kirchenkampf während der Zeit des Faschismus nötig. Zwar läßt die dichotomische Bestimmung von Kirche und Gesellschaft Barth nur "quasi zufällig" (H. Weber 1970, 351) zu letztlich sinnvollen sozial-ethischen Forderungen kommen, zwar findet Barth nur selten den Weg zu den gesellschaftlichen Konflikten immanenten Problemstellungen, dennoch aber ist das stete Fragen nach der politisch-gesellschaftlichen Gegenwart für Barth und seine Schüler durchaus charakteristisch. Hier setzt sich offenbar noch heute eine Tradition fort, die - für Barth selbst zumindest vermittelt mit dessen religiös-sozialen Anfängen - in der Situation des Dritten Reiches und des Kirchenkampfes eine Ursache hat. Denn die "Unmittelbarkeit und Ursprünglichkeit der Gotteserfahrung" war in der Tat durch den Volks- und Führerkult des Dritten Reiches wie selten zuvor gefährdet. Politisches Handeln schien unmittelbar geboten, auch im Kontext der diastatisch bestimmten Theologie Barths. Es ist wohl kein Zufall, daß Barth besonders unter den Bedingungen eines extremen Gewaltsystems zu politischem Handeln finden konnte.

Neben Gogarten und Barth soll noch ein weiteres herausragendes Beispiel für jene Dichotomie von Kirche und Gesellschaft im Kreis der dialektischen Theologie "Zwischen den Zeiten" angeführt werden. Rudolf Bultmann hat wie Gogarten und Barth schon sehr früh (1920) den strikten Gegensatz der Religion zur Kultur betont. (vgl. Bultmann 1963) "Religion", formuliert Bultmann ohne Abschwächung, "ist neutral gegenüber den Gestaltungen der Kultur". (ebd. 19) Pointiert stellt Bultmann fest: "Versteht man also unter 'Kulturfaktor' eine geistige Macht, die Geschichte schafft und die in den objektiven Gestaltungen der Kultur ihre Existenz hat, so ist die Religion kein Kulturfaktor, und die Geschichte der geistigen Kultur als Problemgeschichte kann ohne Rücksicht auf die Religion geschrieben werden." (ebd. 23)

Ihren Grund hat die strenge Antithese von Religion und Kultur auch bei Bultmann in einer Kritik an jeglicher Geschichtstheologie, wie er sie auch später immer wieder vorgebracht hat, zusammengefaßt etwa in dem Satz,

Christus sei das Ende der Geschichte. (vgl. Bultmann 1965, 171 und 1958, 49) Die neue Gemeinde Christi nämlich "hat keine Geschichte" (Bultmann 1958, 49), sie kann deshalb ihr Verhältnis zur Welt nur negativ als "Entscheidung gegen die Welt" (Bultmann 1961, 429) definieren, gehört sie doch selbst "schon nicht mehr zu dieser Welt". (Bultmann 1958, 42)

Ich habe vor allem Belege aus der Frühzeit der dialektischen Theologie angeführt. Die recht unterschiedliche Entwicklung der einst um die Zeitschrift "Zwischen den Zeiten" versammelten Theologen sollte nicht überdeckt werden. Sicher haben Gogarten und Bultmann schon bald nach "Anknüpfungspunkten", vor allem nach der Bedeutung der Philosophie für die Theologie gefragt. Auch für den späteren Barth hat sich das Problem der Kultur noch einmal neu gestellt (vgl. dazu Schleth 1957, 88), die grundlegende Dichotomie von Kirche und Welt aber ist weder bei Barth oder Bultmann, noch bei Gogarten irgendwann grundsätzlich überwunden worden.

Man mag an dieser Stelle mit einem gewissen Recht einwenden, daß der Befund, den ich exemplarisch an der Frühzeit der dialektischen Theologie festgemacht habe, für viel neuere theologische Arbeiten, vor allem sozial-ethische Entwürfe, für die Ansätze materialistischer Exegese und feministischer Theologie beispielsweise, so nicht mehr zutrefte. Gleichwohl scheint eine diastatische Bestimmung des Verhältnisses von Religion und Gesellschaft den theologischen Hauptstrom der Gegenwart noch immer unterschwellig zu prägen. Und für die Alltagstheologie der Kerngemeinde, für die kirchliche Öffentlichkeit, für kirchenleitendes Reden und Handeln ist solche Diastase immer noch prägend. Die Kirche - nur scheinbar nicht von dieser Welt - wendet sich predigend und lehrend an die Welt. Das nicht nur didaktische Gefälle kirchlicher Erwachsenenbildung ist damit vorgezeichnet: hier das theologische 'Proprium' - auch im Protestantismus kirchlich verwaltet - und dort die Lernenden, die es letztlich zu bekehren gilt. Evangelische Erwachsenenbildung wird so bestimmt von der theologischen Setzung und die Alltagsinteressen der potentiellen Lerner gehen unter, sind zumindest zweitrangig. Das für die Erwachsenenbildung fundamentale Prinzip der Teilnehmerorientierung wird zur Makulatur. Evangelische Erwachsenenbildung wird fast notwendig zur Gemeindepädagogik, sie gibt den Anspruch einer allgemeinen Bildung für alle auf.

Andererseits freilich kann sie im Rahmen eines plural-kooperativen Systems von Erwachsenenbildung nur dann sinnvollerweise eine gesamtgesellschaftliche Relevanz - und entsprechende öffentliche Förderung - beanspruchen, wenn ihr zumindest ansatzweise eine Theorie von Religion

und eine protestantisch geprägten Bildungsarbeit gelingt, die sich als Teil, nicht als Gegenpol einer öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung verstehen läßt.

Hilfreich für ein solches Vorhaben: Heydorn lesen! 1969, die Kirche war von den Zeitläuften und den weltlichen Händeln reichlich verunsichert, hielt der Synodale Heydorn einen Vortrag mit dem Titel "Wie demokratisch kann die Kirche sein?". Und er schrieb damals, wieder mit nachdrücklichem Verweis auf Comenius, den "lieben Konsynodalen" am Ende ins Stammbuch, "daß diese Kirche das Problem von Gottesreich und Menschenreich in mancher Hinsicht neu überdenken sollte, daß dies doch keine zwei Dimensionen sind, die an keiner Stelle Berührungspunkte miteinander haben, sondern daß es Dimensionen sind, die sich auf vielerlei Weise miteinander berühren". (Heydorn 1981, 228) Und dann folgten, gewissermaßen die Summe des Heydornschen Comenius-Studiums, sehr theologische Sätze: Da seien nämlich bei Comenius zwei Dinge, "einmal die Identifikation Gottes mit dem Leiden der Menschen auf der Schädelstätte als vorweggenommene und nie wieder rückgängig zu machende Erlösung, aber da ist auch noch etwas anderes, nämlich, daß auf die Wiederkehr Christi gehofft wird und daß diese Wiederkehr nur dann kommt, wenn der Mensch selbst, eben der christliche Mensch, sich nicht aus seinem menschheitlichen Auftrag entbindet, sondern auf diese Wiederkehr hin zuarbeitet, indem er mithilft, den Menschen in seiner Geschichte aufzurichten. Das schien mir auf eine sehr merkwürdige Weise den Christus des Neuen Testaments und den Messias des Alten miteinander zu versöhnen, sie greifen auf eine eigentümliche Weise ineinander. Das Ja Gottes wird bezeugt durch die Verwirklichung des Menschen in seiner Geschichte. Reich Gottes und Reich des Menschen in eine solche Verbindung zu setzen und damit ein, wie auch immer bescheidenes, Kapitel konkreter Verheißung zu sein in dieser Welt, darauf kommt es an, denn eben diese lebendig und wirksam gemachte Verheißung unter uns zu haben oder nicht, macht die unendliche Differenz aus." (ebd. 228)

Der vom religiösen Sozialismus beeinflusste, comenianisch geprägte Heydorn rettet die christliche Verheißungsgeschichte, indem er die ganz andere Kirchengeschichte, die Geschichte der Ketzer, mit ihrer Kritik an Institution und Herrschaft und ihrem Impuls des aufrechten Gangs, der egalitären Träume und der egalitären Vernunft - als eigentliche Wirkungsgeschichte gelten läßt. "Transzendenz und Geschichte", daran hält Heydorn fest, "Eschatologie und Messianismus gehen letztlich aufeinander zu".

(Heydorn 1980b, 89) In dieser Gewißheit kann Heydorn in einer Art reflektierter Naivität ganz traditionell theologisch, zugleich ganz ketzerisch und nicht zuletzt ganz säkular reden, den theologischen Gedanken des Comenius darstellen und aktualisierend transformieren. Erziehung, so Heydorn, "ist synergistisch, sie beruht auf dem unwiderruflichen Bund zwischen Gott und seiner Menschheit. Sie lebt aus der Verheißung des Exodus, die sich erst mit ihrer Geschichte endgültig erkennbar macht und den Gang durch die Wüste einschließt". (ebd. 90) Bildung ist aber auch langer Marsch, Aufhebung der Klassenschranken, zielt auf Revolution, "aber mit Mitteln, die den Zweck bereits in sich enthalten, läßt nur so viel Humanität, so viel Gleichheit, so viel Versöhnung für die Zukunft zu, als wir heute bereit sind, vorzuleisten". (Heydorn 1980a 200)

Mit der Zeit, mit den letzten zwanzig Jahren, ist der politische Ketzer Heydorn nicht "zeitgemäßer" geworden. Die gesellschaftlichen Institutionen, auch die kirchlichen, haben sich, obwohl ihre Legitimation weithin brüchig ist, behaglich eingerichtet. Sie überleben, weil sie sind und halten umso rigoroser an dem Anspruch fest, eben auch evangelische Erwachsenenbildung vom institutionellen Selbstverständnis her zu entwerfen.

Aber auch am Rande traditioneller Kirchlichkeit, in der Selbstverständigungsdebatte etwa um kirchliche Erwachsenenbildung, in den zahlreichen Veranstaltungen, Seminaren, Tagungen, Kursen nicht nur kirchlicher Bildungseinrichtungen, blieben die Ideen Heydorns allenfalls randständig. Suspekt war er zuerst den scheinproletarischen Bildungsaktivisten der frühen siebziger Jahre, zuletzt den hochsensiblen, aber reichlich beliebigen postmodernen Bildungsexperten, beiden als, wenn man das einmal so formulieren darf, "beinharter" Aufklärer, überzogener Intellektueller, Verkopfter, Moralist noch dazu. Eine seltsame Koalition mit den kirchlichen Bestandsbewahrern, Antiintellektualismus ist das oft, der sich hinter scheinbarer Sensibilität versteckt. Ich habe schon manche Diskussion im Kontext evangelischer Erwachsenenbildung erlebt, die von dem Argument bestimmt war, das Insistieren auf Theorie und Durchdringung der Welt, das Beharren auf Vernunft und Erkenntnis, das Festhalten am intellektuellen Begreifen und am Durchschauen der Dinge sei nichts anderes als eine besonders subtile Form des Eurozentrismus - und der ist ja, wie wir theologisch angesichts der einen Welt wissen, besonders perfide. Dabei ist jede protestantisch geprägte Erwachsenenbildung, die sich der Theorie, der Erkenntnis, der Anstrengung des Begriffs verweigert, den Begriff der Bildung nicht wert, mit dem sie fälschlicherweise hausieren geht.



Da gibt es keinen Weg hinter Heydorn zurück: Nur mit Theorie, so formuliert Heydorn nur scheinbar paradox, sind Gedanke und Leben wieder zusammenzubringen. "Mündigkeit", so schreibt er an zentraler Stelle, "ist Aufhebung aller Institution als Verhängtsein durch Herrschaft; Bildung wird in das Leben zurückgenommen. In Zeitenwenden war dies stets gewiß, an den Nähten von Messianismus und Angst. 1522 erklärte Karlstadt die Lateinschule in Wittenberg für aufgelöst und verwandelte sie in eine Brotbank, die dem Volke geöffnet wurde. 'Man brauche keine Schulen mehr, weil alle Erkenntnis der heilige Geist in den Gläubigen wirke'. Der Messianismus der Propheten von Zwickau enthält ein Gedächtnis; vorzeitig in die Geschichte eingebrochen, ließ er das Licht, das die Faust löschen will, auf der Straße brennen. Von seinem Schulfenster aus forderte Georg Mohr, Lehrer und Rektor, die Eltern auf, ihre Kinder nach Hause zu schicken, weil Gott alle Weisheit dieser Welt zur Torheit gemacht, das Evangelium den Unmündigen offenbart habe. So wird nach der Oktoberrevolution der Tod der Schule proklamiert. Der Weg dahin ist weit; am Ende ist auch die Trennung von Eschatologie und Messianismus überwunden, fallen Transzendenz und Geschichte zusammen, Natur und Gnade verlieren allen Widerspruch." (Heydorn 1979, 335) Soweit Heydorns kurzer, exemplarischer Blick auf die Zeiten revolutionärer Umbrüche. Die "chiliasmatische Zusage hilft" wie Heydorn in anderem Kontext - wiederum Comenius interpretierend - sagt, "über den Abgrund der Geschichte zu kommen". (Heydorn 1980a, 199) Heute, in der entwickelten kapitalistischen Realität, helfen nur Theorie und kritisches Denken. Heydorn schließt den eben von mir ausführlich zitierten Passus über Messianismus und Zeitenwende mit einem Satz ab, den man getrost überall da an die Wände pinseln sollte, wo evangelische Erwachsenenbildung sich sensibel, gruppendynamisch versiert, halbprofessionell therapeutisch, mit dicken Socken, Wolldecken und Kerzen, wenn nicht die Körpererfahrung mit Gott, so doch die eigene Befindlichkeit unentwegt sucht. "Die Gegenwart", so heißt der Heydornsche Merksatz für die evangelische Erwachsenenbildung, "bedarf der Theorie, die den Gedanken vom Leben trennt, als Instrument, diese Trennung zu überwinden". (Heydorn 1979, 335)

Ich habe bislang vornehmlich von den Defiziten gesprochen, vom weitgehenden Ausbleiben der Heydorn-Rezeption in Theorie und Praxis evangelischer Bildungsarbeit, von den Anstößen, die von Heydorn hätten ausgehen müssen und noch immer ausgehen können. Es gibt allerdings einen Strang in der Selbstverständigung evangelischer Erwachsenenbildung, der,

soweit ich das beurteilen kann, eher unbewußt zentralen Bestimmungen des Heydornschen Bildungsbegriffs sehr nahe kommt. Mit ihm will ich - gewissermaßen versöhnlich für uns alle - schließen.

Die aktuelle Weiterbildungsdebatte - bestimmt übrigens von militärischen Begriffen wie Qualifizierungsoffensive und Standortsicherung durch Weiterbildung - offenbart eine absolute Dominanz beruflicher, berufsorientierter, zweckgerichteter Weiterbildung. Allgemeine, politische, kulturelle Weiterbildung ist faktisch längst zur Randständigkeit verurteilt. Die Chance lebenslangen Lernens - Karlheinz A. Geißler, hat das schöne Wortspiel in die Welt gesetzt - verkommt zur lebenslänglichen Zumutung.

In diesem weiterbildungspolitischen Kontext haben weite Teile der evangelischen Erwachsenenbildung etwas erfreulich Rück- und Widerständiges. Da hat sich die List der Geschichte, vielleicht auch der Vernunft durchgesetzt. Lange taten sich evangelische Theologie und evangelische Erwachsenenbildung - eben unter der Bereits skizzierten diastatischen Bestimmung von Kirche und Welt - reichlich schwer, Arbeitsrealität und Arbeitsprozeß wirklich zur Kenntnis zu nehmen, gar (sieht man von den berühmten Pfarrämtern für Industrie- und Sozialarbeit einmal ab) zum Gegenstand von Bildungsangeboten zu machen. Jetzt ist das retardierende Moment zu einem eher progressiven geworden, das mit Recht zweckfreie Bildung einklagt, statt Zurichtung für den Arbeitsprozeß. Auch hier hat Heydorn seine Position in der aktualisierenden Interpretation des Johann Amos Comenius gewonnen. Dessen Entwurf der Vernunftpädagogik nämlich fordere für alle die gleiche Ausbildung. "Comenius", so Heydorn, "bildet nicht für die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, über den die Herrschaft verfügt; die Schule liefert das Wissen, das 'wir den Menschen schuldig sind'". (Heydorn 1980a, 194) Bildung, die wirklich allgemein ist, und alle alles lehrt.

Kurz vor seinem Tod, wenn ich die Entstehungszeit richtig rekonstruiere, skizziert Heydorn skeptisch, die Entwicklung, wie sie mit dem "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrats von 1970 eingeleitet wurde, eine Entwicklung, die die sogenannte realistische Wende der Erwachsenenbildung endgültig realisiert und in der erwähnten Qualifizierungsoffensive ihren adäquaten Ausdruck gefunden hat. Die Gestalt eines veränderten Bildungssystems, schreibt er damals, sei theoretisch längst sichtbar geworden. "Die rationale Stringenz der Organisation ist vollkommen und auf eine Gesellschaft bezogen, die sich als naturwissenschaftliche Notwendigkeit präsentiert; die Quantifizierung des Bildungsbegriffs wird zu Ende geführt. Der Positivismus läßt keine Geschichte mehr zu, keine

Differenz zwischen Wesen und Erscheinung, damit keine Perspektive inhaltlicher Zukunft. Der Verwertungscharakter ist absolut. Auch die marginale Zulassung anderer Bereiche, etwa der Religion, ändert an dieser Bestimmtheit nichts. (...) Es ist an dieser Stelle zu bemerken, daß sich während der letzten Jahre zugleich eine linke Bildungstheorie entwickelt hat, deren ökonomistische Interpretation des Marxismus letztlich dem gleichen Produktionsfetischismus verhaftet bleibt, der die bestimmende gesellschaftliche Richtung kennzeichnet." (Heydorn 1980b, 91) Dann wird die Einschätzung noch düsterer, nimmt hellsichtig die bundesrepublikanische Realität der frühen neunziger Jahre, die Gewalt des fremdenfeindlichen Hasses und das Erstarken von Vorurteilen, Fundamentalismus und Rechtsextremismus, vorweg: "Humanismus und Naturwissenschaften sind weiter denn je auseinandergerissen, die Maschinerie verbirgt ihre Geschichte, obwohl sie nichts als geronnene Geschichte des Menschen ist, sie schließt über sich keine Identifikationsmöglichkeit auf. (...) Fluchtversuche, Aggressionen, kollektive Neurosen werden an Bedeutung gewinnen." Gleichwohl hält Heydorn, aufgeklärter Ketzer und ketzerischer Aufklärer, trotzig, so als wolle er sich selber vergewissern, an der "Hoffnung auf Selbstfindung" fest, die gebunden bleibe an "die Unwiderufbarkeit einer Zusage auch an die menschliche Geschichte". (ebd. 93)

Anstöße Heydorns für die evangelische Erwachsenenbildung? Ich wollte zunächst nur Anstöße vermitteln. Heydorn ist für die evangelische Erwachsenenbildung erst noch zu entdecken.

## Literatur

- AHLHEIM, K.: Zwischen Arbeiterbildung und Mission. Beispiele und Probleme protestantischer Erwachsenenbildung und ihrer Theorie in der Weimarer Republik und nach 1945, Stuttgart 1982
- BARTH, K: Der Römerbrief, München 1922
- BARTH, K: Die christliche Dogmatik I, München 1927
- BARTH, K: Die lebendige Gemeinde und die freie Gnade (Theologische Existenz heute, Neue Folge Nr. 9), München 1947
- BONHOEFFER, D: Widerstand und Ergebung, München 1962/11
- BROCKMANN, G. u.a.: Kirche im Übergang von der traditionellen zur Lerngesellschaft, in: Erneuerung der Kirche. Stabilität als Chance, hg. v. J. Matthes, Gelnhausen/Berlin 1975, S. 223-254
- BULTMANN, R.: Geschichte und Eschatologie, Tübingen 1958
- BULTMANN, R.: Theologie des Neuen Testaments, Tübingen 1961/4
- BULTMANN, R.: Religion und Kultur (1920), jetzt in: Anfänge der dialektischen Theologie II, hg. v. J. Moltmann, München 1963, S. 11-29
- BULTMANN, R.: Weissagung und Erfüllung (1949), in: Glauben und Verstehen, Bd. II, Tübingen 1965/4, S. 162-186
- GOGARTEN, F.: Die Schuld der Kirche gegen die Welt, Jena 1928
- GOGARTEN, F.: Die Bedeutung des Bekenntnisses, in: Zwischen den Zeiten, Jg. 8 (1930), S. 353-374
- GOGARTEN, F.: Verhängnis und Hoffnung der Neuzeit, Stuttgart 1953
- HEYDORN, H.-J.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit (Bildungstheoretische Schriften Band 1), Frankfurt/M 1980a
- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (Bildungstheoretische Schriften Band 2), Frankfurt/M 1979
- HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs (Bildungstheoretische Schriften Band 3), Frankfurt/M 1980b

HEYDORN, H.-J.: Konsequenzen der Geschichte. Politische Beiträge 1946-1974, Frankfurt/M 1981

RENDTORFF, T: Gesellschaftsbildende Aufgaben und Möglichkeiten der Kirchengemeinde, in: Evangelische Theologie, Jg. 19 (1959), S. 506-528

RENDTORFF, T: Kirche und Theologie, Gütersloh 1966

SCHLETH, E: Der profane Weltchrist, München 1957

STRUNK, G.: Zum Auftrag der Erwachsenenbildung in evangelischer Trägerschaft. Analyse von zwei Programmschriften. (Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr Hamburg), Hamburg 1984

WEBER, H.: Theologie - Gesellschaft - Wirtschaft. Die Sozial- und Wirtschaftsethik in der evangelischen Theologie der Gegenwart, Göttingen 1970

WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. I, Tübingen 1920

Karlheinz A. Geißler  
Frank Michael Orthey

## **Erwachsenenbildung als Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen**

Ein Beitrag zur Ungleichheit der Subjekte und zur Gleichheit der Zumutungen

### **Selbstbekenntnisse und Bestimmung des Beobachterstandpunktes**

Wir sind weder Schüler Heydorns, noch seiner Denkweise verpflichtet - auch nicht aus der (zeitlichen) Distanz.

Was kann man da - in einem Beitrag zur kritischen Bildungstheorie Heydorns - tun?

Man kann nur versuchen zu verstehen - wohl wissend, daß Verstehen nur "Mißverstehen ohne Miß-" (Luhmann) sein kann, und wohl wissend, daß man heutzutage mehr 'eh' nicht mehr tun kann - und man kann dann versuchen, Aktualitätsbezüge herzustellen, also: versuchen zu *lernen* - dafür ist man schließlich Pädagoge.

Man kann beispielsweise Heydorn lesen - im "Argument", in dem einem fast von Beginn seines Erscheinens an Heydorn (und auch Koneffke) gar nicht *nicht* über den Weg laufen konnte. Oder man liest heute in den "Bildungstheoretischen Schriften" (1979/1980) 'nach'. Aber Heydorn gehört nichtsdestoweniger dieser Verständnis- und Lernanstrengungen nicht zu den zentralen, intellektuellen Bezugspersonen (so im Jargon der 68er Jahre), also auch nicht zu den wichtigsten Referenzpunkten (so im Jargon der 90er Jahre) zur Bestimmung unseres Beobachterstandpunktes. Es gibt Distanzen, in unserem Sprachspiel besser 'Differenzen', zu Heydorns Denken. Vielleicht kann man zunächst - und das ist fast schon eine biographisch-historische Sicht - die Differenz der Sympathisanten einer an Marx'schem Denken anschußfähigen kritischen Gesellschaftstheorie im Verhältnis zur Hegelschen Herkunft des Heydornschen Bildungsdenkens bezeichnen. Oder man kann - jetzt mit aktuellem biographischen Fokus - auf die Differenz eines systemtheoretisch inspirierten Beobachterstandpunktes zu einem ideologieverdächtigen hinweisen. Aber es gibt noch eine andere, wichtigere Differenz zu Heydorns Denken. Heydorn hat bei seinen bildungstheoretischen Schriften nicht an berufsbildungstheoretische Vorüberlegungen angeknüpft. Man vermißt eine Kerschensteiner, eine Spranger-Kritik, und man vermißt, heute mehr als damals, einen Bezug seiner

Überlegungen zur Erwachsenenbildung. Fast immer stand die "Schule" im Blickpunkt von Heydorns Bildungstheorien. So schrieb Heydorn über einen Relevanzbereich, dem man aus der Perspektive erwachsenen- und berufsbildnerischer Beobachtungsstandpunkte weniger Relevanz zubilligt. Dies bestätigt die Beobachtung der aktuellen Bildungssituation: Die Schule ist heute nicht mehr nur wichtig, sie ist wichtig und unwichtig *zugleich*. Sie ist wichtig, um an den Start jenes Rennens zu gehen, bei dem die Plätze unserer Gesellschaft verteilt werden, und sie wird immer unwichtiger bei der Verteilung dieser Plätze. Das gleiche gilt für die Inhalte. Die Grundlagen unseres Wissen und Könnens werden in der Schule gelegt, die wirklich relevanten Inhalte, die Spezialqualifikationen, die Einfluß, Macht und Geld bringen, jedoch später, speziell in der beruflich-betrieblichen Erwachsenenbildung. Die aktuelle Gleichwertigkeitsdiskussion der Bedeutung allgemeiner und beruflicher Bildung für berufliche Karrierewege ist ein beobachtbares Indiz dieser Tendenz.

Aus diesen differentiell formulierten Selbstbekenntnissen folgt nicht notwendigerweise, daß Heydorn uns nur den originellen Unter-Titel des Beitrages schuldet - vielmehr inspiriert er uns, als differentieller Bezugspunkt innerhalb einer bildungstheoretischen Vergangenheit, zu einem kleinen Sprachspiel über eine beobachtete Situation 'grenzenloser' Erwachsenenbildung in einer aktuellen modernisierungsbestimmten Gegenwart. Wir beschreiben unsere Sicht dieser Erwachsenenbildung und können uns dabei nicht systematisch auf eine Sicht von Heydorn im Hinblick auf die Erwachsenenbildung beziehen, weder kritisch noch affirmativ. Es sei denn, man sieht es bereits als eine Form der Kritik an, wenn wir uns nicht darauf beziehen.

Wir beobachten also von einem Beobachterstandpunkt aus, der primär die Modernisierungsdynamik der Situation der Erwachsenenbildung im Blick hat, nicht eine bildungstheoretische Erörterung in Heydornscher Tradition. Es geht darum, veränderte Lagen und Situationen und ihre dynamisierte Veränderung *nicht* mit überlieferten Denkrichtungen zu bearbeiten - aber man braucht solche Denkrichtungen dennoch für solche Beobachtungen. Wir beobachten und beschreiben dazu notwendigerweise Differenzen: die Leitdifferenz der Beobachtung dieses Beitrages ist die Unterscheidung von Subjekt und Systemen. Wir behaupten, so die im Titel unseres Beitrages implizite These, daß Erwachsenenbildung in ihrer Grenzenlosigkeit unter

Modernisierungsbedingungen die Einheit dieser Differenz darstellt. Um in Anbetracht dieser paradoxen Formulierung vorschnelle Unruhe zu beruhigen: für die eine Seite der Differenz, für die Subjekte, ist auch Heydorn mitverantwortlich!

Um dieses Problem, also die Paradoxie der Einheit der Differenz von Subjekten und Systemen in der Erwachsenenbildung zu entfalten, muß zunächst die Erwachsenenbildung, so, wie sie sich uns z.Zt. in ihren Realitäten und ihren Trends darstellt, geschildert werden. Im Anschluß daran erst können differentielle Bemerkungen gegenüber Heydorns bildungstheoretischen Positionen sinnvoll verständlich gemacht werden. Insbesondere aber soll am Ende eine Modernisierungsvision der aus Differenzen Einheit stiftenden Erwachsenenbildung skizziert werden.

Das Problem für dieses Vorhaben ist, daß wir keine festen Kategorien oder ein systematisch ausgearbeitetes Analyseinstrumentarium für eine solide Bestimmung der heutigen Erwachsenenbildungssituation anbieten können. Auch Heydorns Angebot ist dafür *nicht* geeignet. Wir arbeiten dazu mehr mit Paradoxien als mit Widersprüchen, mehr mit leichter Ironie als mit schwerem Ernst - nichtsdestoweniger leicht ernsthaft.

### **Beobachtungen moderner Erwachsenenbildung**

Moderne Erwachsenenbildung funktioniert nach dem Prinzip: "Alles muß sich ändern, damit es bleibt, wie es ist." Diese Formulierung wird vom jungen Tancredi in Lampedusas Roman "Der Leopard" als Maxime des Überlebens für ein dem Untergang geweihtes Adelsgeschlecht Siziliens in der hereinbrechenden Moderne ausgesprochen. So geht es uns inzwischen allen. Alle Erwachsenenbildner, ob sie nun Kurse zur Einführung in die EDV oder in Goethes Faust geben, ob sie Zeitmanagementseminare anbieten oder zum Zeitvertreib einladen, ob sie sich für politische Bildung engagieren oder für die Unterhaltung derer, die das Fernsehen satt haben, egal: alle arbeiten für die Veränderungssemantik, die heute mit 'Moderni-sierung' etikettiert wird, sie arbeiten an Instabilitäten (oder erzeugen sie sogar) nur damit neue Stabilität wieder möglich wird. Sie agieren funktional in einem "Modernisierungsvibrieren" (Orthey) zwischen statischen Strukturen und dynamischen Prozessen und erzeugen systemrelevante Leistungen: Qualifizierungs-, Kompensations-, Legitimierungs-, Harmonisierungs-, Reflexions- und andere Leistungen. Erwachsenenbildung bildet Subjekte - so die aufklärerisch gedachte Einbildung ihrer Funktion für unterschiedliche



Systeme: Familie, Betrieb, Gesellschaft. Erwachsenen-bildung verkörpert die Illusion möglicher gelingender Interventionen in funktionale Subsysteme der Gesellschaft - dazu setzt sie beim Subjekt an, wo auch sonst. Sie erzeugt aus der Differenz von Subjekt und Systemen Einheit in der konkreten vergleichzeitigenden Lehr-/Lernsituationen in der Sach-, der Sozial- und der Zeitdimension. Und sie suggeriert - auch das ist eine ihrer funktionalen Leistungen - den Bestand dieser stabilisierenden Einheit in der Zukunft. Und doch hat sie tatsächlich schon wieder Differenz erzeugt - aber derer nimmt sie sich dann sicher auch wieder an!

Man merkt an diesen wenigen Sätzen bereits, daß das Thema und die im Thema abzuhandelnde Sache nicht ganz einfach sind. Sie sind aber auch nicht etwa nur kompliziert, dann könnte man sie ja mit etwas Geschick vereinfachen - eine Anforderung, der die Erwachsenenbildner, und alle weiblichen Ausprägungen dieser Spezies ebenso, tagtäglich nachkommen müssen. Der Sachverhalt ist vielmehr widersprüchlich und an vielen Stellen und in vielen Situationen paradox. Und genau darin ist die Erwachsenenbildung ein gut gelungenes Kind der Moderne.

Was ist das, was wir so selbstverständlich Moderne nennen? Diese ist - auch das ist eine paradoxe Formulierung - die Normalität des gegenwärtigen Zustandes im Prozeß ihrer Veränderung. Der Begriff der "Moderne" lebt von der Unterscheidung zwischen Altem und Neuem und der Begriff "Postmoderne", mit dem viele gerne unseren heutigen Zustand der Moderne kennzeichnen, lebt von der Differenz zwischen Neuem und Neuerem. So, wie der Begriff der Moderne hier gebraucht wird, steht er letztlich für eine Verlegenheit. Jene nämlich, gesellschaftliche Prozesse und Konflikte nicht mehr unter Begriffe wie z.B. "Fortschritt", "Aufklärung", "Klassenkampf" usw. einordnen zu können, die ehemals Erklärungskraft hatten, heute jedoch zunehmend verbraucht und entwertet sind - die "großen Erzählungen" (Lyotard) sind tot, es leben die kurzfristigen und kurzzeitigen Semantiken, die kleinen Erzählungen! Insofern bezeichnet der Zustandsbegriff "Moderne" eine Situation, in der Sachverhalte, Dynamiken, Ereignisse, Erkenntnisse mit Kategorien abgedeckt werden, die sich gegen Kategorisierungen sperren. "Postmoderne" ermöglicht als gelingende distanzierende Denkhaltung Differenzzeugung zu solcher moderner Faktizität. Sie bezeichnet damit eine Reflexionsqualität, die es zuläßt, daß es anders weitergeht als bisher - sie eröffnet neue Semantiken. Diese Moderne-Postmoderne-Differenz bezeichnen wir mit dem Prozeßbegriff "Modernisierung". Solche paradox strukturierte Realität zwischen kurzfristigen modernen Faktizitäten und ge-

lingenden postmodernen Distanzierungen ist zur Normalität des "Modernisierungsvibrierens" geworden. Die Erwachsenenbildung ist ein funktional gewichtiger Teil dieser paradox modernen Welt - siehe oben, oder auch unten. Sie ist das bereits von Anfang an. Ihr Ziel als Aufklärungspädagogik war und ist Selbständigkeit, ihr Medium Abhängigkeit. "Über Abhängigkeit zur Selbständigkeit" - lautet ihr Grundsatzprogramm. In der verschärften Moderne unserer Tage heißt dieses paradoxe Programm "lebenslanges Lernen". Als Erwachsener bzw. Erwachsene wird nämlich nur mehr der- oder diejenige angesehen, der oder die ihr Leben lang Schüler/Schülerin ist und bleibt. Man wird unter Aspekten des Lernens nie fertig, d.h. erwachsen, man muß sich jedoch sein ganzes Leben lang darum bemühen. "Nutze die Chance, die du nicht hast", ist der Doublebind einer solchen modernen Lernkultur. Und wer Widerstand gegen diese omnipräsente Zumutung durch Bildungsenthaltsamkeit zu realisieren versucht, wird zum willkommenen Objekt pädagogischer Betreuung und Zuwendung. Subventionen stehen bereit, auch noch den letzten Bildungsabstinenten dem Zugriff der erziehungsformierten Gesellschaft und ihrer funktionalen Subsysteme auszuliefern. Ähnliche Tendenzen finden wir im Beratungssektor, wo die Folgen von Beratung zum Gegenstand von Beratung werden. Anzeichen von sogenannter Überkommunikation werden durch kommunikative Angebote zu bearbeiten versucht. Man nennt diese in der Sprache der Systemtheorie "Inklusion" und meint damit den trivialen Sachverhalt, daß es in der Erwachsenenbildung keine Nicht-Teilnehmer gibt, sondern allerhöchstens Noch-nicht-Teilnehmer. Damit sind wir bei einem weiteren Punkt, den wir, wieder mit Subjekten und Systemen und ihrer Veränderungsbeziehung im Blick, überschrieben haben:

### **Das Leben, ein Dauerworkshop der Modernisierung**

Erwachsenenbildung ist heute eine selbstverständliche Grundausstattung der Bevölkerung. Sie ist Bestandteil der Normalität und der Leitgedanke dieser kapitalistischen Normalität ist das "Immer und Überall" - eine 'grenzenlose' Normalität. Dazu einige Daten der deutschen Volkshochschulen, an denen ja nur ein relativ kleiner Bruchteil der gesamten Bildungsaktivitäten stattfindet. An den ca. 500.000 Kursen in über 1000 deutschen Volkshochschulen nahmen 1992 über 6,2 Millionen Erwachsene teil. Dahinter steckt ein Haushaltsvolumen von 1,4 Milliarden DM, das zu einem Drittel von Teilnehmerentgelten aufgebracht wurde. An beruflichen

Weiterbildungsmaßnahmen nahmen in Deutschland ca. 10 Millionen Erwachsene teil. Die Betriebe meldeten ein Investitionsvolumen in der beruflichen Weiterbildung im Jahre 1992 von 36 Milliarden DM. 37 Prozent der deutschen Erwachsenenbevölkerung im Alter von 19 - 63 Jahren haben 1991 an einer oder mehreren Weiterbildungsveranstaltungen teilgenommen. Waren 1960 10 Prozent der 20-Jährigen in Bildungsmaßnahmen, so waren es 1989 40% (und dies waren meist Ausbildungsmaßnahmen).

Das reicht an Zahlen und diese machen deutlich, daß die empirische Relevanz unseres Themas, das für Heydorn jedoch eher sekundär war, sehr hoch ist. Daß also heutzutage nachweislich viel "gebildet" wird, kann man mit einem Zitat von Tolstoi, der 1861 eine Reise durch Deutschland machte, resümieren: "Nach den statistischen Ergebnissen darf Deutschland auf die Bildung seines Volkes stolz sein." Nun ist dieses Zitat etwas verkürzt. Richtig und vollständig heißt es: "*Nur* nach den statistischen Ergebnissen darf Deutschland auf die Bildung seines Volkes stolz sein." Dies hätte Heydorn, wenn er denn dessen Gedanken zur Volksbildung verarbeitet hätte, sicher akzeptiert. Für uns ist es die Aufforderung, zu erklären, warum sich die Erwachsenenbildung so entwickelt hat, wie sie sich entwickelt hat - und nicht anders. Dann auch kann man das "nur" Tolstois besser verstehen.

Die moderne Erwachsenenbildung ist nicht aus der Idee einer gesellschaftlichen Gruppe oder aus dem Ideal einer Kultur- und Bildungsgesellschaft erwachsen. Sie ist, und das klingt für manche bildungsidealistischen Ohren etwas schockierend, Ausdruck und Mittel der Produktions- und der Reproduktionsbedingungen der Gesellschaft, speziell der Industriegesellschaft und deren Widersprüche. Die modernisierte Welt ist eine beschleunigte, eine komplexe und differenzierte und eine individualisierte Welt. Eine immerwährende unausweichliche Steigerungsdynamik ist ihr Signum. Talcott Parsons hat die Dynamiken der modernen Gesellschaft mit den Phänomenen zunehmender Demokratisierung, zunehmender Industrialisierung und zunehmender Pädagogisierung zu beschreiben versucht. Die steigende Dynamisierung ökonomischer und gesellschaftlicher Lebensverhältnisse, dabei insbesondere die Veränderungen der Arbeitsverhältnisse - entwerfen immer schneller und immer massiver traditionelle kulturelle Muster der Lebensführung. Alle haben immer mehr und immer schneller "Handlungsbedarf", weil die Mitglieder dieser modernisierten Gesellschaft, also die Subjekte, prinzipiell Zugang zu allen ihren Funktions-Systemen haben: alle können Schüler, Patienten,

Klienten, Angeklagte usw. sein - oder, siehe oben, Teilnehmer an Erwachsenenbildungsveranstaltungen. Diese Vervielfältigung der Möglichkeiten wirkt stark beschleunigend. Beschleunigung und Unübersichtlichkeit und deren unaufhaltsame Zunahme sind denn auch die auffälligsten Merkmale dieses Prozesses. Dies ist die Kurzbeschreibung einer auf Steigerung angelegten Modernisierungsdynamik, die inzwischen weltweit die Form kapitalistischer Industrialisierung angenommen hat. Die Effekte sind deutlich. Infolge der konsequenten Durchsetzung kapitalistischer Wirtschaftsprinzipien in Westeuropa hat die Tendenz zur Pluralisierung und Individualisierung der Lebensverhältnisse in den letzten 25 Jahren stark zugenommen und damit die Zuspitzung von Sinn- und Orientierungsverlusterlebnissen und entsprechenden individuellen und gesellschaftlichen Suchbewegungen - in bezug auf alle Lebensbereiche. Wir leben nicht mehr in einer einheitlich strukturierten Lebenswelt. Die Modernität untergräbt die traditionellen Strukturen, nicht umsonst spricht man von "Enttraditionalisierung" und geht zur Tradition in eines der immer häufigeren Museen - "Musealisierung" nennt man das dann. Das Neue ist der Fetisch der verschärften Moderne. Der Fortschritt ist formal durchs Neue definiert, er ist ein offener Raum, er ist kein Ziel, das irgendwann erreichbar wäre. Fortschritt besteht in der Steigerung von Optionen - "Multioptionalität" heißt der schnell gefundene moderne Begriff dafür. Dabei geht es nicht darum, diese Optionen auch zu realisieren (dafür sind das Leben und die Erwachsenenbildung zu kurz), allein die Steigerung der Möglichkeiten ist der Fortschritt. Jede Entscheidung für eine Möglichkeit reduziert ja die Optionen, da man sich dann ja gegen hundert andere Möglichkeiten entscheidet. Zumal auch das, für was man sich entscheidet, nur vorläufigen Genuß mit sich bringt. Konkret: 24 Fernsehprogramme - auch wenn auf allen das Gleiche passiert - sind attraktiver und fortschrittlicher als 3 Programme. Die Vergleichzeitigung der Möglichkeiten, die ja auch Zugangsmöglichkeiten sind, ist der Effekt beschleunigter Modernisierung. Dieser Fortschritt ist sich selbst sein Ziel. Konsequenterweise weiß man nicht mehr wohin man will, dafür aber strengt man sich umso intensiver an, schneller dort zu sein. Es gibt für die Subjekte nicht mehr *eine* einzige Welt, sondern viele mögliche, die zugänglich sind. Wir unterscheiden uns diesbezüglich alle voneinander - und das macht uns gleich. Das ist die gleiche Paradoxie, die Heydorn, der m.E. sonst wenig mit Paradoxien anfangen kann, in der Formel "Ungleichheit für alle" ironisch kondensiert. "Individualität, erzeugt am laufenden Band", hat dies Erwin Egon Kirsch genannt.

Der Zerfall einer auf Einheit hin gedachten und gestalteten Welt hat zur Folge, daß sich die Vergesellschaftung der Subjekte in extrem individualistischer Weise vollzieht: "wenn es keinen Gott gibt", so Berger in der Paraphrase einer Aussage Dostojewskis, "ist jedes Ich möglich". (Berger 1988, 142) Individualisierung von Lebensläufen heißt also hier, daß Biographien "selbstreflexiv" werden: sozial vorgegebene Biographie wird in selbst hergestellte und herzustellende transformiert, und zwar so, daß der einzelne selbst zum "Gestalter seines eigenen Lebens" wird und damit auch zum "Auslöfler der Suppe, die er sich selbst eingebrockt hat" (Beck 1986, 58) "Die Konsequenz ist, daß die Menschen immer nachdrücklicher in das Labyrinth der Selbstverunsicherung, Selbstbefragung und Selbstvergewisserung hineingeraten." (ebd. 156). Die jungen Menschen, die immer weniger mit einem durch familiäre und schichtbezogene Sozialisation festgelegten, wertgefüllten Rucksack auf ihren Lebensweg geschickt werden, stehen vor der Situation, diesen Rucksack selbst immer wieder neu füllen zu müssen. Für die Erwachsenenbildung als ein funktionales Subsystem dieser individualisierten Gesellschaft ist dies der Anlaß, das "lebenslange Lernen" zum Prinzip zu machen. Das Funktionssystem Erwachsenenbildung stabilisiert die Vergesellschaftung der Individualität durch Lernen als Ausstattungsmodus und Aneignungsform permanent beschleunigter Veränderungen. Die Pflicht zur Freiheit geht einher mit der Pflicht zum permanenten Lernen. Im Lernen treffen sich Subjekte und Systeme.

Individualisierung ist auch ein Ausdruck dafür, daß Sinnstiftung zunehmend weniger von der Umwelt, von sozialen Gemeinschaften geleistet wird. Sie muß vom Individuum immer wieder neu erarbeitet werden. Das Leben (die Arbeit) ist zum individuellen Projekt geworden. Damit geht die zweifelsohne auch erweiterte Autonomie gegenüber traditionell gewachsenen Bedingungen, kollektiv gesetzten Normen und autoritativ vorgegebenen Sozialbeziehungen mit einer Entfremdung von sozialen Zusammenhängen einher. Literarisches Vorbild für diesen Sozialcharakter ist der "Mann ohne Eigenschaften", von dem Musil behauptet: "Ein solcher Mann ist aber keineswegs eine sehr eindeutige Angelegenheit." Er ist der Mann aller Möglichkeiten, "er hält kein Ding für fest."

Daraus resultiert ein großer Bedarf an sinnstiftender Orientierungsleistung, an Klärung, an Diskussion und Erarbeitung neuer, anderer Perspektiven. wie wir das ja alle besonders in dieser Zeit erleben, wo die Ost-West-Weltordnung zerbrochen ist und mit dem Zusammenbruch der Ost-Wirtschaft auch die Sicherheiten und die Selbstverständlichkeiten des

westlichen Kapitalismus dahin sind. Davon profitiert die Erwachsenenbildung. Sie tritt als Sinnproduzent an die Stelle der Traditionen. Der Effekt solchen *sinn*-vollen Lernens in der Erwachsenenbildung, das durch das Ende der großen traditionellen Einheitsobsessionen als gesellschaftliche Notwendigkeit auf Dauer gestellt ist, ist die differentielle Herstellung kleiner Einheiten, also von kurzzeitig und kurzfristig sinnstiftenden Semantiken, die selbst aber schon wieder ein Teil der nächsten zu verarbeitenden Differenz sind. Das liegt daran, daß durch die "Multiinklusion" der Subjekte als Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Erwachsenenbildung, zwar im Lehr-/Lernprozeß Einheit aus der Differenz von Subjekt und seiner Zugehörigkeit zu einem bestimmten System, also z.B. dem Betrieb hergestellt werden kann, die ein sinn-volles und sinn-bestimmtes Handeln in diesem bestimmten Systemkontext für einen bestimmten, heute meist sehr kurzen Zeitraum zuläßt. Das bedeutet aber gleichzeitig die Option, daß diese bestimmte Einheit in anderen Systemen, in die das Subjekt inkludiert ist, also z.B. der Familie, als Differenz auftritt. Kurz: der durch Erwachsenenbildung herzustellende Sinn (die Einheit) ist einerseits vergänglich - und gilt andererseits nicht immer und überall. Und dafür gibt es ja dann wieder Erwachsenenbildung.

Erwachsenenbildung wird insofern im Prozeß der Modernisierung nachgefragt, um sich von den eigenen Unsicherheiten in einer unsicheren Welt nicht allzu sehr verunsichern zu lassen - das ist die Subjektperspektive. Dies wird in einer Umgebung, die immer komplexer und vielfältiger wird auch immer notwendiger. Erwachsenenbildung leistet in dieser Hinsicht einen immer unverzichtbareren (funktionalen) Beitrag, um die sozialen Nahwelten im labilen Gleichgewicht von Ordnung und Chaos zu halten - das ist die auf Leistung angelegte Perspektive einer Systemsicht. Und gleichzeitig - auch hier wieder eine Paradoxie - produziert diese Erwachsenenbildung Ungleichgewichte, verstärkt die Komplexität und fördert jene Individualisierung, von deren Folgen sie lebt. Erwachsenenbildung ist sowohl Opfer, als auch Täter des Modernisierungsprozesses. Sie ist der stabilisierende Interventionsmodus in instabile komplexe Systeme und verbegrifflicht und realisiert die Wahrscheinlichkeit der "Unwahrscheinlichkeit gelingender Intervention". (Willke) Das ist eine dynamisch-stabile Position, anders ausgedrückt: sie ist modern, besser: postmodern.

An den drei Hauptnachfragern der Erwachsenenbildung (Weiterbildung) soll anschließend präzisiert werden, wie sich die Modernität der Erwachsenenbildung konkret darstellt.

Dazu bietet sich die folgende Überschrift an:

## **Der Fortschritt schreitet voran, was soll er auch sonst tun?**

### *1. Zur individuellen Nachfrage:*

Das ist die Seite der Subjekte - sie steht für die Ungleichheitssemantik - eigentlich zumindest, wenn da nicht die Bedingungen modernisierter individueller Lebensführung wären.

Die Individuen versuchen ihre schwieriger gewordene Lebensgestaltung und die Probleme ihrer Lebensbewältigung zunehmend über Erwachsenenbildung zu balancieren und/oder zu bearbeiten. Konzentriert man die Aussagen von Teilnehmern und Teilnehmerinnen von Volkshochschulkursen auf einen fiktiven Kursbesucher, dann erhält man auf die Frage: "Aus welchem Anlaß besuchen sie die Volkshochschule?" folgende Antwort: "Ich gehe hin, wenn ich mich gut fühle; oder auch, wenn es mir nicht so gut geht. - Oft gehe ich hin, wenn ich alleine bin; zusammen mit meiner Freundin jedoch bin ich besonders gerne dort. Wenn ich etwas für mein berufliches Fortkommen tun will, dann besuche ich Veranstaltungen der Volkshochschule, aber öfters auch, wenn ich mal abschalten will vom Berufstreß und Unterhaltung sowie Ablenkung suche. Ansonsten meide ich die Volkshochschule, es sei denn, ich weiß nicht, wo ich hingehen soll - und das kommt häufig vor."

Es ist anzunehmen, daß das übertrieben ist. Auf jeden Fall gibt es die Realität ganz gut wieder - und die Realität, besonders die in der Moderne, übertreibt ja nicht gerade selten. Entsprechend der Pluralität der Motive ist das Angebot. Vielfältigkeit ist das Kennzeichen der Volkshochschule. Der Kurs für Aristotelische Philosophie findet nicht nur neben dem Tango-Kurs statt, sondern manchmal auch unter ihm. So ist das häufig schwierige Anschlußproblem zwischen zwei so unterschiedlichen Angeboten hörbar gelöst. Im Sommersemester versucht man biographische Orientierungsprobleme durch den Kurs: "Werde endlich Du selbst" anzugehen, im Wintersemester durch die Veranstaltung: "Hör endlich auf, Du selbst zu sein." Irgendwie ist alles möglich und irgendwie ist auch alles sinnvoll. Das Ungleiche wird gleichrangig, Vielfältigkeit zum Prinzip - die Figur der Multioptionalität (siehe oben) macht auch vor der Erwach-

senenbildung nicht halt, und sie nicht vor ihr. Schließlich geht es darum, sehr unterschiedliche Subjektivitätsansprüche einlösbar zu machen - oder doch nicht?

Mit der inhaltlichen Zergliederung korrespondiert eine zeitliche. Lern- und Arbeitszeiten sind nicht mehr alterstypisch getrennt - das signalisiert die Attraktivitätsformel des "lebenslangen Lernens" - sie sind aber auch vom Tages-, Wochen- und Jahresrhythmus her diffus geworden. Deregulierte Arbeitsverhältnisse nehmen zu, mit der Folge, daß in der Bundesrepublik nur mehr ein Viertel der Beschäftigten im sogenannten Normalarbeitsverhältnis ihrer Arbeit nachgehen. Gleitzeit, Teilzeit, 4-Tage-Woche, Schichtarbeit, alles dies expandiert und flexibilisiert die Lebensführung der Individuen. Damit wachsen die zeitlichen Gestaltungsmöglichkeiten der einzelnen. Davon wiederum profitiert die Erwachsenenbildung und zwar doppelt: einerseits hat man mehr Zeit außerhalb der fremdbestimmten Arbeit zur Verfügung, so z.B. für Bildungsaktivitäten, andererseits braucht man Bildung und Beratung, um die wachsenden Gestaltungsmöglichkeiten auch zu nutzen und um sie in vielfältige Optionen umwandeln zu können. Aber Vorsicht! Auch die Erweiterung der Freizeiträume ist wieder ein paradoxer Prozeß. Freizeit ist *nicht* freie Zeit - aber genau davon profitiert die Erwachsenenbildung. Das, was wir "Freizeit" nennen, ist in den meisten Fällen jene Zeit, die wir nicht durch geregelte Arbeit verbringen. Auch in der Freizeit wird gearbeitet, aber nicht in jener Form, die die Polizei in die Entlastungsformulierung "geht einer geregelten Arbeit nach" kleidet. Freizeit läßt sich somit in (häufig unbezahlte) Arbeitszeit in der Freizeit und frei disponible Zeit aufspalten. Solche frei disponible Zeit ist sehr ungleichmäßig verteilt und zwar nach Berufsstatus, Familienstand, Geschlecht, Einkommen. Die immer wieder zu hörenden und zu lesenden Aussagen, die Freizeit hätte in überaus großem Maße zugenommen und stelle ein Problem dar, weil "die Menschen nichts damit anfangen könnten", sind falsch und polemisch. Dies deshalb, weil sie Arbeit außerhalb der Berufsarbeit vernachlässigen. Genau diese private Alltagsarbeit ist stark angewachsen. Die Technisierung z.B. führt zu einem Zuwachs an Anforderungen und Qualifikationen - nicht nur im Sektor geregelter Arbeit, sondern *auch* im sogenannten "Freizeitbereich". Inzwischen sprechen wir ja bereits von *Konsumarbeit*. Die Ansprüche an demokratische Umgangsformen sind in den letzten Jahren gestiegen d.h. wir müssen mehr *Beziehungsarbeit* leisten - auch das reduziert die frei disponible Zeit. Um das gestiegene Gesundheitsbedürfnis zu befriedigen und die längere Lebenserwartung zu garantieren, leisten wir *Gesundheitsarbeit*,



am Ende dann natürlich Trauerarbeit, zwischendrin gelegentlich Trennungsarbeit, wenn mal wieder eine(r) gehen muß - und das kommt häufiger vor, wenn es mehr Möglichkeiten gibt, woandershin zu gehen. Die Erziehung unserer Kinder (falls wir sie uns noch leisten) ist mit intensiver unbezahlter Erziehungsarbeit verbunden. Auch hier wachsen die Ansprüche, d.h. dafür muß mehr Zeit aufgewendet werden. Arbeit ist in dieser veränderten modernisierten Codierung ein zeitintensives Kondensat aus der Einheit von Subjekt und unterschiedlichen Systemen. Zusätzlich schränken Verlagerungen von Dienstleistungen der gewerblichen Wirtschaft und der öffentlichen Hand auf die Privathaushalte die freien Zeitanteile der Freizeit ein: Wir müssen unsere Banküberweisungen computergerecht ausfüllen, wir müssen das Benzin in unsere Autos selbst einfüllen, die Möbel meist zuhause zusammenschrauben und wir müssen den Müll, den wir im Überfluß produzieren, fleißig sortieren und ihn häufig auch noch selber wegschaffen. (Vgl. hierzu besonders Müller-Wichmann 1984).

Im Freizeitstreß gibt sich dieser Trend seinen psychologischen Ausdruck. Die Volkshochschulen und andere Bildungsträger werden von jenem Trend profitieren, der die Freizeit mit unbezahlter Arbeit (in vielerlei Form) belastet. Die Volkshochschule wird - und dies ist ja bereits heute ihre Stärke (und ihr Image) - primär von jenen Personen aufgesucht, die Anregungen, Qualifikationen, Regelungen, Abwechslungen, Hilfestellungen usw. in Bezug auf die zu leistende private Alltagsarbeit suchen. Man besucht einen Kursus, wenn man sich erstmalig eine Videokamera zugelegt hat. Man tut dies, bevor man mit seiner Familienplanung beginnt und auch, wenn diese bereits Realität wurde; dann muß man nämlich lernen, wie die Kinder heutzutage gesund zu ernähren sind. Notwendig ist eine Veranstaltung, um für die größer gewordenen Kinder die richtige Schulentscheidung zu treffen, und für die Mütter (leider bisher nur die Mütter) stellt sich das durch Lernprozesse zu optimierende Problem des Wiedereinstiegs in die Berufstätigkeit. Väter dagegen basteln in solchen Lebensphasen an ihren Wohnungen und Häusern oder sogar an ihren Karrieren. Auch dies geht nur mehr mit massiver Unterstützung von Bildungsprozessen, ansonsten bekommt man allzusehnell das Gefühl, man hätte sein Leben, oder das, was man dafür hält, nicht optimiert. Damit man schließlich das, was man sich mit intensiver Begleitung von Lehr- Lernprozessen angeeignet hat, auch wieder los wird, bietet sich ein Abfallbeseitigungsseminar an. Und auch die Flucht vor soviel Bildungsangeboten in den Urlaub nach Italien, die ist nicht mehr realisierbar, ohne vorher einen Italienischkurs besucht zu haben. Und am Ende, wenn

sonst nichts mehr Attraktives im Angebot ist, bietet sich eine Veranstaltung an, in der man das Sterben lernen kann. Hoffentlich, und dies ist eine typisch moderne Form der Angst, wird man dazu rechtzeitig eingeladen.

Alles das ist bereits Realität und Normalität. Individuen, so die belegbare These, gestalten ihr Leben mehr und mehr durch und mit Lernprozessen und sie balancieren ihre Lebensprobleme, indem sie in Bildungsveranstaltungen gehen. Dort bekommen sie kurzfristig das, was sie brauchen: Semantiken, kleine Erzählungen zum Leben und Arbeiten.

Die Einheit der Erwachsenenbildung besteht unter diesen zugespitzt formulierten Bedingungen der individuellen Nachfrage nur mehr in der Vergleichbarkeit des Verschiedenen und der Vergleichzeitigung subjektgebundener Ungleichheiten und systembedingter Gleichheiten. Eine Zumutung - nicht nur für Heydorn, denn das Risiko betrifft - wie Beck (1986) herausgearbeitet hat - alle!

Aber, schöne Aussichten und gute Chancen für Bildungsarbeiter in der Erwachsenenbildung!

Schöne Aussichten aber auch für jene, die für Betriebe und in Betrieben Bildungsangebote machen. Daher jetzt:

## *2. Zur betrieblichen Bildungsnachfrage:*

Das ist die Seite des Systems Betrieb - sie steht für eine Gleichheit der Zumutungen für viele Subjekte: Betriebssysteme sind dominante Nachfrager für die kurzfristigen Semantiken, die kleinen Erzählungen, die Sicherheiten, Fähigkeiten und Qualifikationen der Subjekte. Die Koppelung von Subjekten und Betriebssystem wird am aktuellen Modebegriff des "lernenden Unternehmens" deutlich. Denn wie kann ein Unternehmen "lernen"? Lernen ist eine individuelle Bewußtseinsleistung - siehe oben. Unternehmen, Betriebe haben an den damit verbundenen Veränderungspotentialen ein zweckorientiertes Interesse und stilisieren sich als System daher gerne und unter modernisierungsintensiven Bedingungen zunehmend mit diesen subjektgebundenen Lernleistungen. Das ist ein erstes Indiz für die beginnende Verbetrieblichung des (beruflichen) Lernens.

Qualifikationsanpassung, Aufstieg, Integration, Legitimation und auch Gratifikation sind die Absichten, mit denen Betriebe Bildung koppeln und Probleme zu lösen hoffen. Bildung ist der prozeßwirksame Ausstattungsmodus für alle Fälle, insbesondere auch für die in der Zukunft. Personalentwicklung über Bildungsmaßnahmen heißt der diesbezügliche Trend, der eindeutig darauf ausgerichtet ist, zusätzliche personelle Potentiale

für den relativen Mehrwert abzuschöpfen und der gleichzeitig positive Entwicklungshoffnungen verbegrifflicht und damit in das System einführt. Die Nachfrage der Betriebe nach Bildung ist immens gestiegen. Ihre volkswirtschaftliche Unterstützung erhält dieser Sachverhalt durch die angesehenere amerikanische Wirtschaftszeitung "Fortune", die kürzlich den Bildungsstand der Bevölkerung eines Landes zum bedeutendsten Wirtschaftsfaktor im internationalen Wettbewerb erklärte. Dazu einige grundsätzliche Überlegungen:

Wenn in den Betrieben die technischen und organisatorischen Veränderungen immer schneller vor sich gehen, und nach glaubwürdigen Aussagen stehen wir in diesem Beschleunigungsprozeß erst am Anfang, dann werden die jeweils erworbenen Qualifikationen immer schneller veralten, d.h. sie reichen für die Anforderungen des Arbeitsprozesses am je speziellen Arbeitsplatz nicht lange aus. Was heute als Qualifikation gilt, muß morgen schon durch neue Qualifikationen, durch Zusatzqualifikationen ersetzt und ergänzt werden. Die berufliche Weiterbildung wird in dieser Logik zur Zukunftsinvestition - zweifelsohne weniger zur Investition in die Zukunft der einzelnen Arbeitnehmer, also der Subjekte, als in die der Betriebe, also der Systeme. Das, was sich hier zeigt, wird sich in den nächsten Jahrzehnten verstärken: Die Weiterbildung wird immer mehr integraler Bestandteil der jeweiligen Unternehmensplanung und der dortigen Personaldispositionen. Das heißt aber auch, daß (speziell: berufliche) Weiterbildung immer mehr unter ökonomische Prinzipien gestellt wird, immer mehr nach Kosten/Nutzen-Kalkülen, also der möglichen Leistung für das System Betrieb, konzipiert und realisiert wird. Dies zeichnet sich auf universitärer Ebene bereits durch den auffälligen Sachverhalt ab, daß die Fakultäten und Institute der Betriebswirtschaftslehre die Weiterbildung immer häufiger zu ihrem Thema erklären. Die Pädagogen geraten dabei in die Defensive, obgleich doch auch aus dieser Tradition sinnvolle Konsequenzen für die Weiterbildung abzuleiten wären. Auf der politischen Ebene heißt dies, daß Weiterbildungspolitik primär von der Wirtschaftspolitik dominiert wird. Bezogen auf die Bedürfnisse beruflich organisierter Arbeit kristallisieren sich drei Schwerpunkte heraus:

a. Weiterbildung zur Anpassung an technisch-organisatorische Entwicklungen

Die Beschleunigung in unserer Gesellschaft ist maßgeblich auf den sich immer schneller vollziehenden technischen Wandel zurückzuführen. Klassisches Beispiel sind die in immer kürzeren Abständen erfolgenden Innovationen in der elektronischen Datenverarbeitung. Die Anpassung an diesen technischen Wandel und die in der Folge dieses Wandels auftretenden organisatorischen Veränderungen bedürfen in immer schnellerem Rhythmus neuer bzw. veränderter Qualifikationen. Hier liegt das Hauptgewicht dessen, was man üblicherweise Anpassungsweiterbildung nennt. Das Lernen im Hinblick auf die Bedienung, die Kontrolle und die Wartung neu eingesetzter technischer Geräte macht den größten Teil der beruflichen Weiterbildung heute - und auch in Zukunft - aus. (Darunter fällt dann z.B. auch ein Englischkurs, der notwendig geworden ist, um die Anleitungen für die technischen Geräte zu verstehen).

b. Weiterbildung zur Rationalisierung sozialer Prozesse

Rationell, so das ökonomische Kalkül, sollen im Betrieb nicht nur die maschinell-technisch strukturierten Arbeitsabläufe sein, sondern ebenso die sozialen Kontakte. Störungen sollen möglichst ausgeschaltet werden. Entscheidungen sollen möglichst effektiv sein, Geschäftsbesprechungen und Konferenzen möglichst konfliktfrei und ergiebig, Kundenkontakte möglichst erfolgreich. Soziale Techniken, bestimmte Verhaltensmuster sowie ökonomisch erfolgversprechende Haltungen sollen dies gewährleisten. Die Rationalisierung dieses sogenannten "Interaktionsbereiches" wird in Zukunft, so die Tendenzen, die sich abzeichnen, eine sehr große Nachfrage im Weiterbildungssektor auslösen. Besonders der sogenannte Trainingsbereich ist es, der seit Jahren stetig stärker gefragt ist. Hierzu zählen z.B.: Verkaufstraining, Kundenberatungstraining, Konfliktbearbeitungstraining, Konferenztechniken, Gesprächstechniken, Moderationstechniken, Lehrtechniken, Präsentationstechniken usw.

c. Weiterbildung als Beratung für nicht-standardisierbare Situationen

Die Realität des beruflichen Alltags läßt sich weder durch eine detaillierte qualifikationsorientierte Vorbereitung auf die technische Ausstattung, noch durch ausgiebige Trainingsqualifikationen im sozialen Bereich umfassend bewältigen. Es kommt eben häufig anders, als man glaubt, hofft und meint -

insbesondere unter den Bedingungen von Beschleunigung, Zeitknappheit und Komplexitätsverarbeitungsbedarf. Der Alltag ist nicht die Blaupause dessen, worauf man sich mit Weiterbildung vorbereitet hat. Glücklicherweise ist unser Leben letztlich nicht standardisierbar (obgleich die Rationalisierungstechniken dies häufig versuchen). Je mehr wir zu standardisieren versuchen, um so deutlicher fallen uns jene Sachverhalte und Prozesse auf, die nicht standardisierbar sind. Wir können Überraschungen nicht ausschließen - und dies ist auch gut so, denn, wenn wir Überraschungen ausschließen würden, gäbe es auch keine schönen Überraschungen mehr. Solche nicht standardisierbaren Situationen und Prozesse haben etwas mit der Einzigartigkeit (Subjektivität) jener Personen, die darin verwickelt bzw. damit befaßt sind, und der Einzigartigkeit der Situation selbst, also ihrer sachlichen, sozialen und zeitlichen Konstitution zu tun. Um Personen (Subjekte) in solchen nicht standardisierten und nicht standardisierbaren Situationen zu stabilisieren und ihnen Entscheidungen zu ermöglichen bzw. getroffene Entscheidungen zu überprüfen, ist Beratung sinnvoll. Immer häufiger wird bereits heute solche Beratung nachgefragt, insbesondere von Führungskräften. Es gibt dabei unterschiedliche Formen der Beratung: Einzelberatung, Gruppenberatung, Organisationsberatung, Teambberatung, Coaching usw. . Ist dies heute noch ein gegenüber den anderen beiden Bereichen kleiner Sektor von Weiterbildung, so wird er m.E. in der Zukunft die größten Steigerungsraten aufweisen.

"Schlüsselqualifikationen" (vgl. Geißler/Orthey 1994), "lean education", "Ganzheitlichkeit", "die lernende Organisation", dies sind die Schlagworte, mit denen sich die betriebliche Weiterbildung zur Zeit gerne schmückt. So etwas liegt im Trend, jede Dosensuppe heißt inzwischen schließlich auch "Gourmet". Ist diese Bildung, wie immer behauptet wird, ein Schritt zur Stärkung bzw. Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen, also der Einlösung von Subjektivitätsansprüchen im Betrieb? Wir denken nein. Das, was als "ganzheitliche Bildung", als "umfassende Bildung" ausgegeben wird, ist Gegenstand ökonomischer Strategie und Kalkulation der Betriebssysteme (ansonsten wären die Unternehmer schlechte Ökonomen). Es geht nicht um Persönlichkeitsentwicklung, sondern - wie es ja auch ehrlich heißt - um Personalentwicklung. Die Entfaltung von Persönlichkeitspotentialen ist durch betriebliche Bildung zweifelsohne auch möglich, aber sie ist nur eingeschränkt möglich, da sie unter den restriktiven Bedingungen des ökonomischen Warentausches (Arbeitskraft als Ware) geschieht. Der "lean Qualifizierte" besitzt jene Beziehung zur Bildung, die der Briefmarkensammler zur

Geographie hat. Die Potentiale der im Betrieb Gebildeten werden entfaltet und gleichzeitig entstellt, sie werden reduziert auf den Anteil der betrieblich verwertbaren Leistung. Man investiert eben ins Humankapital und das ist ein partikulares, kein universelles Bildungsinteresse. Die Ganzheitlichkeit, die proklamiert wird, ist - paradox ausgedrückt - eine "selektive Ganzheitlichkeit".

Weiterbildung erfüllt in den betrieblichen Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen eine ordnend-integrierende Funktion. Speziell im Hinblick auf die Zurüstung zunehmend rascheren Wandels der Arbeitsinhalte und der Arbeitsformen. Sie bekommt - und das nicht nur in den Betrieben, sondern in der gesamten Gesellschaft - eine wachsende Bedeutung für die Reproduktion und die Legitimierung sozialer Ungleichheit. In diesem Sinne hat die Formel vom "betrieblichen Qualifikationsdarwinismus" durchaus ihre Berechtigung. Erwachsenen-bildung ist nicht nur im Betrieb, aber insbesondere im Betrieb, ein wichtiges Medium der Distanzverteilung. Das ist für das Segment der betrieblichen Weiterbildung die Leistung der Herstellung von Einheit aus der Differenz von Subjekt und System durch Erwachsenenbildung. Gut, daß diese Einheiten nur kurzfristiger Art sind. Und natürlich gut, daß Einheit nur als Differenz von Einheit und Differenz gedacht werden kann. Das bedeutet im - weniger verwirrenden - Ergebnis: es entsteht immer *mehr* Sinn, als gebraucht (und gewünscht) wird, oder: es wird immer auch etwas anderes gelernt als nur das, was im Sinne der Leistung der Distanzverteilung gelernt werden soll. Die Bewußtseinsleistung Lernen ist weder programmierbar, noch standardisierbar. Es entsteht Sinnüberschuß für die lernenden Subjekte, weil beispielsweise etwas über betriebliche Distanzverteilung mitgelernt wurde, was nicht hätte gelernt werden sollen... Die Einheit von Subjekten und Betriebssystemen kann nicht auf Dauer gestellt werden. Die entstandene Differenz jedoch ist Ausgangspunkt neuer betrieblicher Nachfrage nach Weiterbildung.

Nun zum dritten Nachfrager.

### *3. Der Staat als Bildungsnachfrager*

Das ist die Seite eines weiteren Systems: Der Staat ist inzwischen ein großer Nachfrager nach Bildung geworden. Er hat ab Mitte der 70er Jahre entdeckt, daß er fiskalpolitische Interessen über Bildung realisieren kann, er kann Individualisierung gesellschaftlicher Probleme betreiben, d.h. also, Arbeitslosigkeit als Bildungsproblem definieren, und er kann das Konfliktpotential in der Bevölkerung reduzieren. Ein Beispiel: In dem

Moment, wo Rechtsradikalismus auftaucht, gibt es Geld für politische Bildung. Oder wenn, wie in der früheren Sowjetunion, ein Reaktor in die Luft fliegt, dann gibt es Geld für Gesundheitsbildung. Die deutsche Vereinigung kann man als das großangelegteste Bildungsprojekt der Neuzeit interpretieren. Milliarden wurden für Lernmaßnahmen ausgegeben. Staatlich nachgefragte Bildungsleistungen haben immer etwas mit Störungen des Systems Staat und ihrer Kompensation zu tun, die individualisiert und den Subjekten zugemutet wird. Erwachsenenbildung ist damit ein staatlich subventioniertes und gebrauchtes Medium, individuelle Ungleichheiten in den Dienst gleicher Zumutungen zu stellen - und sie somit zu entindividualisieren und als Einheit von Subjekt und System zu vergesellschaften.

Der Staat agiert dabei als Nachfrager und zunehmend mehr als Nachfrager im Hinblick auf sein eigenes Erhaltungsinteresse. Er versucht, Konflikte, die entstehen, die ihm gefährlich werden können, über Bildung zu reduzieren. Und dies immer rascher und immer hektischer. Die bereits erwähnte Zunahme von Beschleunigung und Unübersichtlichkeit wird beim staatlichen Handeln ganz besonders deutlich. Politik wird immer mehr zum Probandeln auf Zeit. Nicht die Herstellung einer politisch-selbstbewußten Öffentlichkeit ist das Ziel der Bildungsanstrengungen, sondern kurzfristiges Erhaltungs- bzw. Machtinteresse des Staates bzw. der Parteien. Die Situation des Staates wird auch nicht mehr in großen Erzählungen codiert, sondern unter Modernisierungsbedingungen ebenfalls nur noch in kurzfristigen Semantiken. Bildung, insbesondere Erwachsenenbildung ist vor diesem Hintergrund das Interventionsmedium zur Regulierung der Semantiken und ihrer gesellschaftlichen Wirkungen. Die vom Staat nachgefragte Leistung stellt auf Integration, Kompensation und Harmonisierung unterschiedlicher und kurzfristiger Semantiken auf der Ebene der Subjekte ab.

Der Staat, das haben wir versucht anzudeuten, ist damit (als Nachfrager) Marktteilnehmer, indem er seine eigenen Machterhaltungsinteressen mittels Bildungsangeboten zu realisieren versucht. Aber er verhält sich nicht so. Zwar fordert er mehr Markt für die Erwachsenenbildung, sich selbst aber definiert er nicht als Marktteilnehmer, sondern als eine dem Markt enthobene Institution. Diese Erhöhungsattitüde ist natürlich Strategie, die ja auch funktioniert. Zum einen braucht man die eigenen Interessen nicht auf den Tisch zu legen und kann sich stattdessen "als über den Partialinteressen schwebend" definieren - was wieder dem eigenen Interesse dienlich ist. Zum anderen macht man so die Träger der Weiterbildung zu Bittstellern - eine

Rolle, die diese - wie wir beobachten - immer wieder gerne annehmen. Wer mit Ministerien verhandelt, um für die Weiterbildung die Zuschüsse zu erhalten, die man bisher bekommen hat, derjenige oder diejenige wird bestätigen, daß diese Gespräche alles andere als Verhandlungen zweier gleichermaßen souveräner Marktteilnehmer sind.

Soweit unsere Anmerkungen zu den drei Hauptnachfragern nach Bildungsangeboten in der heutigen gesellschaftlichen Situation. In einem letzten Abschnitt wollen wir uns jetzt bemühen, Trends zu markieren, wohin das führen wird:

### **Erwachsenenbildung wohin? Modernisierungsvision**

Eines ist sicher: Der Bildungsbedarf wird weiter zunehmen - wir haben die einheitsstiftenden und differenz erzeugenden Leistungen der Erwachsenenbildung für Subjekte und Systeme im vorhergehenden Abschnitt herausgearbeitet. Die Trendformulierung aus dieser Analyse als Modernisierungsvision beginnt mit Beschleunigung. Wir leben nun mal in einer Gesellschaft, die sich immer rascher ändert, modernisiert. Für den gesellschaftlichen Wandel hat die Geschichte zwei Modelle ausdifferenziert: "Revolution" bzw. "Krieg" ist das eine, "Lernen" das andere. Das Modell "Revolution" gilt, besonders nach dem Desaster in Osteuropa, als gescheitert. Nebenbei: Bei der Lektüre von Heydorns Texten kann man den Eindruck bekommen, daß das Modell "Revolution" bei ihm noch relativ unbefleckt ist. Der Versuch, der wohl Heydorns Intentionen am nächsten ist, "Revolution durch Bildung", erscheint uns weniger denn je realistisch, wenn man das nicht als Revolution bezeichnet, was sich heute durch Lernen so schnell verändert. Das Modell "Veränderung durch Lernen" ist heute das Erfolgreiche und es ist jenes, auf das die allermeisten Gesellschaften heute setzen. Nicht zuletzt tun sie das, weil sie aus ihren revolutionären und kriegerischen Erfahrungen gelernt haben.

Insofern ist die Entscheidung für's Modell "Lernen" das Ergebnis eines Lernprozesses, zugegebenermaßen eines häufig sehr schmerzlichen. Heute also heißt das Motto: "Orientierung schaffen ohne Waffen." Das ist nun endlich einmal ein wirklicher Fortschritt. Etwas weniger euphorisch ist jedoch die Veränderung der Formen und der Inhalte der Erwachsenenbildung in der Zukunft einzuschätzen. Die Vergesellschaftung der Bildung schreitet weiter voran und das heißt, daß auch der Vergesellschaftungsmodus



innerhalb der Erwachsenenbildung immer sichtbarer wird. Kurz gesagt: Erwachsenenbildung wird noch mehr Teil des kapitalistischen Verwertungsprozesses, als sie es bisher bereits ist.

In den Betrieben und auch vom Staat wird Bildung unter dem Aspekt möglichst kurzfristiger Rentabilität ökonomischen Interessen nach- und untergeordnet. Bildung wird zur Investition ins Humankapital mit dem zunehmenden Druck, sich immer rascher amortisieren zu müssen. Aber auch bei den Individuen zeigt sich diese Tendenz dort, wo es um den Erhalt individueller Arbeitskraft geht und wo die Realisierung beruflicher Karrierevorstellungen beabsichtigt wird. Als Unternehmer der je eigenen Arbeitskraft unterliegen die Individuen ganz ähnlichen kurzfristigen Profitinteressen wie jene, an die sie ihre Arbeitskraft verkaufen. Wer selbst effizient sein will, verlangt das auch von anderen, die ihm die Bedingungen für seine bzw. ihre Effizienz bereitstellen sollen. Zeit ist Geld - gilt auch hier. In dieser skeptischen Perspektive bleibt - das hatte Marx bereits geahnt - das Kapital als letzte Einheitserzählung von Subjekten und Systemen erhalten. Erwachsenenbildung und Weiterbildung erhalten sie.

Für die Zukunft der sogenannten Allgemeinen Erwachsenenbildung (Volkshochschulen) kann im Sinne dieses 'kapitalistischen' Argumentes die "Verbetrieblichung" beobachtet werden: die VHS GmbH ist keine Zukunftsvision mehr, sondern beobachtbare moderne Faktizität.

Wichtiger ist uns jedoch hier bezüglich dieser Institution eine andere Tendenz: Erwachsenenbildung, so lautete die Analyse, dient den Individuen zunehmend als Orientierungsmedium in der Pluralität von Lebensstilen und Wertorientierungen, sie stellt die notwendigen stabilisierenden Semantiken zur Verfügung. Sie wird zur zentralen, relativ unverbindlichen Bindung in einem optionsoffenen Lebenskonzept. Mit und durch Erwachsenenbildung wird die häufig nicht ohne Zwang zustandekommende Entscheidung, jenseits von Gemeinschaft, von Tradition und zunehmend auch von Familie, das Leben zu gestalten, abgefedert. Sie wird erträglicher und akzeptabler. Erwachsenenbildung begleitet und fördert ein Leben, das sich als selbstentworfenen Biographie versteht, und sie profitiert davon. Damit verändert die Bildung ihren Stellenwert innerhalb des individuellen Lebensprogrammes. Sie ist nicht mehr länger eine Vorwelt, die auf die wirkliche Welt vorbereitet, sie ist Teil der Welt selbst. Und eine solche

Welt muß dann bereits jene Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen erfüllen, die man früher aufschob, um sie nach dem entbehrungsreichen Bildungsprozeß erfüllt zu bekommen. Konkret heißt das: Man will unterhalten und dabei diskret belehrt werden.

Erlebnisorientierung heißt solche Koexistenz heterogener Interessen. Es geht um die Maximierung verschiedener, möglichst unterschiedlicher Erlebnisbereiche zu gleicher Zeit am gleichen Ort. Das ist die *Vergleichzeitigungsleistung* der Erwachsenenbildung. Die Leitdifferenz der pädagogischen Kommunikation heißt nicht länger richtig/falsch oder wichtig/unwichtig, sie heißt jetzt bereits und in der Zukunft immer mehr interessant/langweilig. Das ist die *Ästhetisierung* der Erwachsenenbildung. Belege dafür findet man heute bereits zuhauf in der Vermarktung und Bewerbung von Bildungsmaßnahmen, aber auch in methodisch und medial durchgestylten Leitungskonzepten. Diese Tendenz gilt generell, nicht nur für die Erwachsenenbildung. In den neuen schnellen Zügen der Bahn AG kann man gleichzeitig vieles tun: Man kann damit von einem Ort zum anderen kommen, was der ursprüngliche Zweck eines solchen Transportmittels ist - man kann aber auch Filme ansehen, Radio und Kassettenprogramme hören, man kann essen und trinken und man kann telefonieren und sich anrufen lassen - natürlich kann man auch Aufsätze über Heydorn und die Erwachsenenbildung darin schreiben (und gleich anschließend dem Sekretariat durchfaxen). Die Bahn tendiert zur Erlebniswelt mit Gleisanschluß, die Erwachsenenbildung zum Erlebnispark mit Bildungsansprüchen. Das hat Folgen bis hin zur architektonischen Gestaltung von Bildungsinstitutionen und Räumen, in denen Erwachsenenbildung realisiert wird. Diese brauchen Cafeterien, Kommunikationsecken und immer öfter auch schon integrierte Kunstgalerien. Die Steigerung der Aufenthaltsqualität wird für die Bildungsinstitutionen ebenso ein notwendiges Programm, wie es das für die Gestaltung der Bahnhöfe heute bereits ist. Die Abgrenzungen von Bildung und Unterhaltung werden immer durchlässiger. Die Institutionen der Erwachsenenbildung werden tendenziell zu Erlebnisparks, zu Dienstleistungsparadiesen, in denen der angestiegene Tagesbedarf an Erwartungen und Illusionen abgedeckt wird. Unsere Kinocenter zeigen den Weg: "Multiplex" ist das Schlagwort - wohl auch für die Erwachsenenbildung der Zukunft. Das hat Schelsky bereits 1965 in einem Vortrag pointiert benannt: "Der Konsum nimmt Unterhaltungs- und Bildungscharakter an, die Erholung wird zum Konsum und zur Bildung, und schließlich wird die Bildung als Konsum und Unterhaltung betrieben."

(Schelsky 1965, 418). Die vergleichzeitigende und ästhetisierte Erwachsenenbildung wird zu einem wichtigen Teil des Konsumkapitalismus. 'Education industries' nennen die Amerikaner dies, ohne jenes distanzierte Ressentiment dabei zu entwickeln, das der mitteleuropäische Bildungsbürger beim Aussprechen einer solchen Formel automatisch hat.

Dadurch werden auch für jene, die die Veranstaltungen leiten, die Ansprüche steigen. Inhaltlich müssen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen höchst flexibel sein. Da die Nachfrage nach Bildungsmaßnahmen immer häufiger einer Neuigkeits- und subjektiven Interessenlogik gehorcht, wechseln die jeweiligen Themen rasch. Der Themenverschleiß ist bereits enorm und wird noch größer werden. Ganz Ähnliches gilt für die Methoden der Bildungsarbeit. Methodenwechsel muß zum Standardrepertoire werden, weil es inzwischen zur standardisierten Erwartung der Kursteilnehmer gehört. Die Kommunikation in den Veranstaltungen wird, so eine Formulierung von Maturana/Varela, "zur Leistung der Organisation konstruktiver Mißverständnisse." (Vgl. Maturana/Varela 1987) Verstehen wird - analog unserer Heydom Rezeption - zum Mißverstehen ohne Miß - verantwortlich für die notwendigen Unterscheidungen, die ein Verstehen ermöglichen, und ihre kommunikative Organisation ist die Leitung. Die Verbindlichkeiten hinsichtlich der Anwesenheit, die üblicherweise mit der Anmeldung zu einer Bildungsveranstaltung eingegangen werden, sinken rapide, Kurzfristige Absagen, spontanes Wegbleiben, phasenweises Aussetzen, alles das nimmt zu, so daß sich die Steuerungsprobleme für die Leitung verschärfen. Diese sollte keinesfalls vergessen, den Seminarraum bezüglich der erlaubten Kommunikationsformen einzuschränken, ihn also zur "handy-freien-Zone" zu erklären - es sei denn, sie macht Ernst mit dem Motto: "Störungen haben Vorrang!" Für das Leitungspersonal in der Erwachsenenbildung bedeutet all dies, daß auch ihr Alltag der Lehr-/Lernprozesse immer mehr aus permanenten Unsicherheiten, häufigen Unklarheiten, schnellen Umstellungsnotwendigkeiten und wechselnden Orientierungsbedürfnissen bestehen wird. Flexibilität und Mobilität als Maximen einer verschärften Moderne treffen mit ihren Chancen und Risiken auch auf die Dozenten, die Kursleiterinnen, die Trainer, die Teamer, die Referentinnen zu. Auch ihre Instabilitäten müssen stabilisiert werden. Daß das System Erwachsenenbildung aber auch selbstbezüglich funktioniert, zeigt das Angebot der Stuttgarter Volkshochschule, die eine Schongymnastik für MitarbeiterInnen ausschreibt. Das

scheint nicht nur sinnvoll zu sein, sondern zeigt auch, daß die Erwachsenenbildung in der Lage ist, jene Probleme zu lösen, die durch ihre eigene Existenz und durch ihr Funktionieren entstehen. Diese selbstbezügliche Leistung heißt dann: Kompensations-Kompensation.

Was aber ist zu tun? Diese Frage können wir nicht beantworten. Eher können wir eine eigene postmoderne Stimmung anbieten: So weitermachen wie bisher, das halten wir für problematisch.

Aufhören mit dem, was gemacht wird, das halten wir aber auch für problematisch. Also, denken wir, machen wir so weiter!

Heydorn, den wir nicht vergessen haben, hätte an dieser Stelle sicher gefragt, wohin weiter? Und der gravierende Unterschied zwischen Heydorn und Vertretern modernisierter Erwachsenenbildung wäre der Sachverhalt, daß für Heydorn diese Frage äußerst wichtig gewesen wäre; während den Erwachsenenbildnern heute nur die Frage wichtig wäre: Warum ist Ihnen, Herr Heydorn, im Gegensatz zu uns, die Frage so wichtig? Für Heydorn ist sie wichtig, weil für ihn in aufklärerischer Tradition "Subjektivität" wichtig ist. Die Idee der Emanzipation des Menschen im Zusammenwirken von Vernunft, Freiheit und fortschrittlicher Entwicklung benötigt Subjektivität als Voraussetzung. Sie benötigt Subjektivität als notwendige Bedingung zur objektgebundenen Einlösung der Visionen der aufklärerischen Moderne. Subjektivität hat aber in Individualisierung seine zweifelsohne schlechte Realisierung gefunden, nur hat die Differenz zwischen dem Anspruch von Subjektivität und der real herrschenden Individualisierung keine immanente Sprengkraft mehr, so wie dies Heydorn sah. Die Differenz belebt vielmehr das Geschäft und macht das Leben der Individuen unterhaltsam. Dagegen Heydorn: "Die Freisetzung der Produktivkräfte, Planung und Steuerung eines riesigen Spinnengewebes, die Öffnung neuer Räume werden entscheidend durch Bildung bestimmt, aber mit dem Vorantreiben der Bildungsentwicklung müssen auch die irrationalen Prämissen vorangetrieben werden, weil der objektive Widerspruch immer größer wird. Die entfremdete Rationalität in ihr Verhältnis zur humanen zu setzen, das ist die Aufgabe. Dies ist die Stunde eines neuen Humanismus. Der Humanismus hat nur eine Aussicht, wenn er revolutionär wird." (Heydorn 1979, 312/313)

Und an anderer Stelle: "Indem die Großindustrie stetig gebildete Arbeiter fordern muß, da nur sie den sich unaufhörlich verändernden Bedingungen des Produktionsprozesses gewachsen sind, gerät sie in einen tödlichen Widerspruch. Sie muß die Bildung der Massen heben und ihr

Bewußtsein zur gleichen Zeit paralisieren. Sie muß Bildung akkumulieren unter gleichzeitiger Vernichtung ihrer emanzipatorischer Möglichkeit. So offenbart der kapitalistische Bildungsrealismus seine Verwundbarkeit" (ebd. 159) Das ist aus der Perspektive der Hoffnung bzw. der Gewißheit geschrieben, die Höherentwicklung der Menschheit finde statt, und dies durch einen revolutionären Akt des Umschlagens. Heydorns Argumentation ist die Idee des bewußten revolutionären Subjektes fest eingeschrieben. Davon kann man träumen, leben, kann man danach nicht. Heydorn hält an der revolutionierenden Kraft der Produktionskräfte fest. Diese Position hat weder durch die neueste Phase der Modernisierung der funktionalen Subsysteme der Gesellschaft, noch durch die Entwicklung der Bildungslandschaft, noch durch die Subjekte und deren Verhalten in den letzten Jahrzehnten eine Stärkung erfahren. Sein linear-teleologisches Zukunftsverständnis engt ihn in seiner Sichtweise ein. In einer Zeit, wo die Erschütterung des Denkens darin besteht, zu erkennen, das wir keinen festen Boden mehr unter den Füßen haben und auf schaukelnden Planken eines dahintreibenden Schiffes stehen, da schafft sich Heydorn ein Begriffssystem, um Herr über die Lage zu werden, wenn nicht heute, so doch wenigstens in der Zukunft. Aber lohnt es sich nicht vielmehr "eine Geschichte zu haben, weil sie Bedingungen der Möglichkeiten definiert, aber kein Ziel hat." (Luhmann 1975, 124)

Heydorn denkt dialektisch, aber nicht in Paradoxien, denkt und beobachtet ideologisch und nicht systemtheoretisch. Er ist an der Auflösung von Widersprüchen interessiert. Daß wir in Zwänge hinein freigesetzt werden, das kann er nur als Zwangssystem sehen, nicht auch als attraktives Vibrieren im Oszilations-Bereich zwischen Zwang und Freiheit, zwischen Opfer und Täter, zwischen Einheit und Differenz. Nicht *die* Vernunft soll zur gewünschten Realität werden, sondern die Pluralisierung von Vernunft. Die aufklärerische Moderne, der Heydorn verhaftet ist, hat in ihrer Dynamik die Qualität von Vernunft verändert. Sie hat sich als einziges Prinzip der Vernunft zugunsten einer Pluralität von Vernunft dynamisiert. Dies aber ist in Heydorns Denkmuster eine bedrohliche Verfallserscheinung. So würde er wohl auch die Erwachsenenbildung heute beschreiben. Er sähe nur den determinierten Zwangszusammenhang wachsen. Seine Kritik an dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen würde er auf die Erwachsenenbildung übertragen, ohne seiner Kritik andere Akzente geben zu müssen. Seine große Sehnsucht nach einem

kommenden Reich - die man bei der Lektüre immer wieder nachzuempfinden vermeint- sie verdeckt ihm den Blick auf jene kleinen Alltagsfreiheiten, die errungen wurden und die auch Teil des kapitalistischen Profitsystems sind bzw. durch dieses erst möglich wurden.

Heydorn denkt *von außen*, vom Hochsitz der Reflexion ohne Selbstreflexion so hat man häufig den Eindruck. Für ihn scheint es noch eine Position zu geben, die mit der Modernisierungsdynamik *nichts* zu tun hat. Die Annahme eines quasi archimedischen Punktes, von dem aus kritisch Distanz zu gesellschaftlichen Prozessen und Strukturen möglich wäre, diese Annahme ist u.E. nicht mehr legitimierbar. Diese Außenposition sieht er sogar als generelles Prinzip von Bildung. "Bildung (...) bedarf eines Entrücktseins von der Unmittelbarkeit des Lebens, damit der Mensch ein Selbstbewußtsein gewinnt (...) Vorübergehend tritt der Mensch in eine unbekannte Landschaft, um aus ihr gestärkt in die eigene wieder einzutreten". (Heydorn 1980, 311)

Dies ist bei einem Vergesellschaftungsgrad von Bildung wie heute nur mehr als Illusion möglich und wird ja auch als Illusion in der Erwachsenenbildungslandschaft gut verkauft. Dieses "Denken von außen" macht es ihm auch möglich, die große Alternative zur bestehenden Verfaßtheit der Bildung zu denken - letztlich um der Harmonie willen. Wenn er vom Bildungskonzept verlangt, daß dies die "Disharmonie" zwischen der Selbstbestimmung des Menschen und seiner Wirklichkeit aufrechterhält, dann ja nur, um sie irgendwann einmal zu harmonisieren. In dieser Aussicht steckt für uns, im Gegensatz zu Heydorn, nicht etwa die Idee der Freiheit, sondern die des totalen Zwangszusammenhanges. Mit den Worten von Lyotard: Heydorn ist ein Vertreter der für diesen verhängnisvollen "großen Erzählungen", die von vielen kleinen Erzählungen, den kurzfristigen Semantiken "abzulösen" wären - und nach unserer Beobachtung abgelöst worden sind. In diesem Sinne wäre die Erwachsenenbildung in ihrer Loslösung vom Anspruch an Aufklärung auch zunehmend vernünftiger zu nennen. Und sie ist vernünftiger, weil sie *ohne* die Hoffnung auskommt, Herr über jenen technisch-gesellschaftlichen Prozeß werden zu können, der sie fortreißt. Dies ist eine andere Vernunft als jene, die sich mit der Macht liiert. Sie produziert eine Kontinuität, die für Diskontinuitäten sorgt. Diese Diskontinuitäten wiederum machen Vieles möglich und Vieles nicht. Was für den einen Freiheit ist, ist für den anderen Zwang. Was hier als Einheit beobachtet wird, ist dort als Differenz zu sehen.

Wir hatten eingangs dieser, sich gegen Heydorn abgrenzenden Modernisierungsvision gefragt: Was aber ist zu tun? Und ein ratloses "Weitermachen" empfohlen. Wenn dieses Weitermachen zusätzlich qualifiziert werden sollte, was wir als Erwartung an eine Vision phantasieren, dann kann man nur etwas sagen, das nicht nur für die Erwachsenenbildung selbst, sondern auch für ihre Beobachtung gilt: Weitermachen mit dem Verstehen zu Verstehen. Und wenn das nicht mehr gelingt, also nicht mehr verstanden wird: "Dann ginge es darum, zu verstehen, daß man nicht versteht, was man nicht versteht, und Semantiken auszuprobieren, die damit zurechtkommen." (Luhmann 1992, 90)

Es ist - auch vor einer solchen Qualität des Weitermachens - wichtig, Heydorn nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, besonders deshalb, um an den Differenzen zu ihm das Neue zu beobachten und auch Neues zu verstehen. Was dieses Neue, Andere zu Heydorns Denken ist, das können zwei französische Autoren abschließend benennen. Michel Serres schreibt in seinem Buch: "Die fünf Sinne" (Serres 1993, 105): "Nein, die Sache liegt nicht unter Schleiern verborgen; und auch die Frau tanzt nicht unter ihren sieben Schleiern; die Tänzerin ist selbst ein komplexes Gewebe. Auch die Nacktheit zeigt noch Falten. Harlekin gelangt niemals zu seinem letzten Kleid, er zieht sich endlos weiter aus, bleibt stets gesprenkelt und tätowiert. Der Zustand der Dinge ist ein Wirrwarr, ist verknäult wie eine Schnur, ein langes Kabel, ein Wollfaden. Die Verwicklungen finden nicht immer ihre Auflösung. Wer wird dieses Durcheinander entwirren? Man stelle sich den Faden des Netzes oder die Drähte des Kabels oder Drahtgewirrs in mehr als einer Dimension vor; man stelle sich vor, das Geflecht sei die Spur des beschriebenen Zustands auf einer Ebene. Der Zustand der Dinge erscheint mir als eine Vielfalt einander überkreuzender Verhüllungen, deren Geflecht eine Projektion darstellt. Der Zustand der Dinge ähnelt einem zerknitterten, gekräuselten, in Falten gelegten Stück Stoff mit Fältelungen und Volants, Fransen, Maschen und Schnurbesatz."

Kürzer ist das zweite Zitat. In Saint-Exupéry's Nachtflug sagt Monsieur Rivière zum zaudernden Robineau: 'Sehen Sie Robineau, es gibt keine Lösungen im Leben. Es gibt Kräfte in Bewegung, die muß man schaffen.'" Für Modernisierungsprozesse sind das die kurzfristigen Semantiken, die Erwachsenenbildung als Einheit aus der Differenz von Subjekt und Systemen zur Verfügung stellt.

## Literatur

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- BERGER, P. L.: Robert Musil und die Errettung des Ich. In: Zeitschrift für Soziologie, 17. Jg., Heft 2/1988
- GEIßLER, Kh. A./Orthey, F. M.: Schlüsselqualifikationen - Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffes der Modernisierung. In: Grundlagen der Weiterbildung 3/93, S. 154-156
- HEYDORN, H.- J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, (Bildungstheoretische Schriften Band 2), Frankfurt 1979
- HEYDORN, H.- J.: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit (Bildungstheoretische Schriften Band. 1), Frankfurt 1980a
- LUHMANN, N.: Beobachtungen der Moderne. Opladen 1992
- LUHMANN, N.: Weltzeit und Systemgeschichte. In: Soziologische Aufklärung 2, Opladen 1975
- MATURANA, H./ Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis, Bern - München - Wien <sup>2</sup>1987
- MÜLLER-WICHMANN, Chr.: Zeitnot. Weinheim 1984
- SCHELSKY, H.: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Düsseldorf/Köln 1965
- SERRES, M.: Die fünf Sinne. Frankfurt 1993
- WILLKE, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie in komplexe Systeme. Stuttgart - Jena 1994



Edgar Weick

## **Aussicht auf Menschlichkeit?**

Eine Ortsbestimmung der Weiterbildung

"Ich halte etwas vom Ort der Verwirklichung.  
So gibt es Selbstkontrolle,  
so kann man sehen, ob Menschlichkeit  
nicht nur eine Vokabel ist, sondern geübt wird."

Kurt Blumenfeld an Hannah Arendt

Die Erwachsenenbildung sah sich, solange sie sich selbst ihres Bildungsauftrags noch bewußt war, der Menschlichkeit verpflichtet. Es war Menschlichkeit als Bildungsziel, es war Menschlichkeit als Programm, es sollte auch Menschlichkeit als praktizierte Form der pädagogischen Begegnung sein. Mit diesen Visionen und Ansprüchen hatte die Erwachsenenbildung Teil an einem auf die Zukunft gerichteten Verständnis der Gesellschaft. Erziehung und Bildung waren eingebunden in eine Geschichte von Entwicklung und Fortschritt, die durch Fleiß, durch Naturbeherrschung und stetiges Wachstum dem Individuum und der menschlichen Gattung Entfaltung und Selbstverwirklichung verhiess.

Unser Blick in die Zukunft ist düster geworden. Auf den eingeschlagenen Wegen des Fortschritts sind die Zerstörungen und Opfer, ist die Destruktivität der technischen Zivilisation zum Signum unserer Zeit geworden. Das "Überleben" hat in den zwanzig Jahren seit dem Erscheinen des letzten großen pädagogischen Entwurfs von Heinz-Joachim Heydorn "Überleben durch Bildung - Umriß einer Aussicht" eine geradezu dramatische Dimension angenommen. Ist die Erwachsenenbildung in der Lage, sich auf diese Dimensionen des "Überlebens" einzustellen?

Um nichts Geringeres als um diese Frage soll es gehen. Eine Selbstvergewisserung, eine Besichtigung und Befragung des "Orts der Verwirklichung" soll hier unternommen werden, um mit einer gegenwärtigen "Aussicht" klären zu können, was von der Weiterbildung erwartet werden kann. Die Weiterbildung wird als "Ort der Verwirklichung" in Anspruch genommen, weil sie durch ihre Geschichte als Erwachsenenbildung hindurch

bis in die Gegenwart die Möglichkeiten einer Selbstaufklärung des Menschen stets in besonderer Weise offenhalten wollte. Über Bildungsprozesse, die "erfahrungsorientiert", "teilnehmerorientiert" und "handlungsorientiert" zum Kernbereich ihres Programms gehören, kann der Zustand dieser Gesellschaft erfaßt werden. Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist so verstanden in einem umfassenden Sinne der Prozeß einer allgemeinen Bewußtwerdung.

Heydorns geradezu pathetischer Schluß in seinem pädagogischen Entwurf "Überleben durch Bildung" kann auch als ein Auftrag an die Weiterbildung gelesen und verstanden werden. Es heißt dort: "Dennoch bleibt die begründete Aussicht, daß unwiderstehbar Menschlichkeit wird. Die Gesellschaft muß so gebildet sein, daß sie ihr menschliches Ziel kennt und die Gefährdung, in der sie sich befindet. Zwischen Ziel und Gefährdung ist der Weg zu finden. Bewußtsein ist alles". (Heydorn 1980b, 301) Er ist heute auf seine aktuelle und fortwährende Gültigkeit zu befragen.

Auf dem Weg durch die Topographie dieses "Orts der Verwirklichung" sind Fragen zu stellen. Der "Ort" sind die Institutionen und Einrichtungen der Weiterbildung, die in den bildungspolitischen Debatten im Mittelpunkt der öffentlichen Wahrnehmung und der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung stehen. Es ist die Weiterbildung, von der "öffentlich" etwas erwartet wird und der in allen Prozessen der Bildungsreform und des gegenwärtigen gesellschaftlichen Umbaus eine Funktion zugedacht wird. Die Fragen sind an diesem "Ort" zu stellen, solange sich die Weiterbildung auch selbst als ein relevanter Teil institutionalisierter Bildung versteht und die Definitionen annimmt, die ihr unter den Stichworten "Bedeutung der Weiterbildung" oder "Bildungsauftrag" zugewiesen werden. Sie sind auch mit der Erwartung zu stellen, hier gleichsam wie in einem Spiegel die Widersprüche zu erkennen, deren eigene Dynamik einen möglichen Gang der Geschichte anzeigen.

Der Blick soll auf das Substantielle gerichtet sein, auf die spezifische Gesellschaftlichkeit des Programms. Dieses Substantielle offenbart das Verhältnis der Weiterbildung zu den gegenwärtigen Problemlagen, den Krisen und einem sich aktualisierenden Krisenbewußtsein. Es stellt den legitimatorischen Hintergrund dar und ist bei näherer Betrachtung bis in die Vermittlungs- und Aneignungsformen der Kurse und Seminare aufzuspüren. Über das Substantielle erschließen sich Grundannahmen, Denktraditionen

und Wirkungsmythen, von denen in der Weiterbildung ausgegangen wird. Im Substantiellen wäre auch noch ein "Eigensinn" aufzuspüren, mit Widerhaken, mit einer oft nicht eingestandenen Kontingenz und einer auf die Zukunft gerichteten Produktivität und Kreativität.

Eine Besichtigung mit dem Auge eines neutralen Beobachters ist dabei nicht möglich. Was in das Blickfeld gerät, das muß sich einer Bewertung stellen. Maßstab und Kriterien einer solchen Bewertung sind ausschließlich das Maß zugebilligter und erreichter Menschlichkeit in einem universellen Sinne. Bleibt das Ganze der menschlichen Existenz im Blick, die Gattungsgeschichte im Individuum und dem Individuum die Gattungsgeschichte? Ist die Stärkung des Menschen gegenüber den Verhältnissen der Leitgedanke des Programms, dem sich Wissen und Kompetenz, Qualifikation und Fähigkeit zuordnen? Rückt in Theorie und Praxis der Weiterbildung die Reflexion über die Widersprüche der Entwicklung der Gesellschaft, das Aufhellen verdunkelter Zusammenhänge zwischen ökonomischem Kalkül und dem Charakter unserer "technischen Zivilisation" in den Mittelpunkt? Erhält und sichert die Weiterbildung dem Menschen den Zugang zu den Gefährdungspotentialen, die ja längst nicht mehr nur ihn in seinem persönlichen Leben bedrohen? Erschließt sie ihm die Herkunft der ökologischen Krise, der technologischen Destruktivität, der sozialen Konflikte auch in ihren weltökonomischen Dimensionen - mit Ausblicken auf Chancen einer Bewältigung? Ergreift sie Partei in allen Auseinandersetzungen um die Definitionsmacht der Gegenstände, an denen geschichtlich ausgelotete Tendenzen und Perspektiven erkennbar werden können?

Die Fragen auf dem Wege durch die Topographie könnten noch um ein Vielfaches erweitert werden und würden umso konkreter und radikaler, je näher sich einzelne Institutionen und Programme, ihre Begründungen und die Formen ihrer Präsentationen in die Betrachtung einbeziehen lassen. Ein ausdifferenziertes empirisches Projekt wäre denkbar, mit Interesse am Detail, das die Mühen quantifizierender Zuordnung und Bewertung auf sich nimmt und dabei den Blick auf das Ganze nicht verliert. Zu diesem Ganzen gehören dann auch die Motivationen und subjektiven Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Veranstaltungen der Weiterbildung als aufschlußreiche Momente. Doch primär muß danach gefragt werden, in welcher Weise sich objektive Problemlagen in der Arbeit der Erwachsenenbildung niederschlagen. Erst vor diesem Hintergrund kann auch über subjektive Bedürfnisse, die auf die Weiterbildung projiziert und von ihr

aufgegriffen werden, ohne Gefahr einer Bewertung mit zynischem Unterton als Bedürfnisse, die in beschreibbaren Lebenslagen und aus ernstzunehmenden Erfahrungen entstanden sind, gesprochen werden, können sie auch in eine "Ortsbestimmung" einbezogen werden.

Die "Felder", über die eine "Ortsbestimmung" gesucht wird, markieren Zentren besonderer Gravität der Weiterbildung. Sie sind mehr als nur "exemplarische" Arbeitsbereiche. Hier gewinnen die Gegenstände der Weiterbildung ihre Kontur. Die Formen der Vermittlung in diesen Feldern geben Auskunft über die reflexive Reichweite der Bildungsprozesse, auf die Programme und Angebote im wesentlichen angelegt sind. Grundmuster einer "Lernkultur" treten zutage, die im Hinblick auf die Frage nach dem "Überleben durch Bildung" eine besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Die "Felder", durch die wir eine Wanderung antreten wollen, sind: die *Arbeit*, die *Technik*, die *Natur* und das *Wissen*. Es ist die Arbeit und ihre gesellschaftliche Verfassung, es ist der Charakter der "technischen" Zivilisation und die Differenz zwischen technischer Rationalität und den Möglichkeiten ihrer humanen Gestaltung, es ist das Verhältnis des Menschen zur Natur im Stadium einer nahezu vollendeten Naturbeherrschung, die in Naturzerstörung umgeschlagen ist, es ist der Umgang mit Wissen und Wissensbeständen in einer Gesellschaft, die unter dem Deckmantel der "Informationsgesellschaft" Wissen und Erkennen als Problem der Bewältigung von Datenmengen organisiert. Auf diesen "Feldern", die hier gedanklich ausgesprochen werden sollen, begegnen wir den Prüfsteinen, die - mit welcher Zurückhaltung auch immer - ein Urteil nahelegen und eine Antwort auf die Frage erlauben: Leistet die Erwachsenenbildung in dieser organisierten und institutionalisierten Gestalt ihren Beitrag zu einem "Überleben durch Bildung"?

Wir begegnen der *Arbeit* als einem Schlüsselbegriff der Weiterbildung. Erst durch ihre späte Zuwendung zur Arbeit, zur Qualifizierung des Arbeitsvermögens, zu einer Weiterbildung, die ihre Aufgabe uneingeschränkt darin sieht, dem unausweichlichen Verschleiß des Arbeitsvermögens durch eine permanente Nachrüstung zu begegnen, konnte sich die "Weiterbildung" als ein anerkannter Bereich des Bildungssystems etablieren. Mit den "skills", den auf den Arbeitsprozeß bezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen sollte sich der Mensch seinen Statuts in der Gesellschaft erwerben und erhalten. "Weiterkommen durch Weiterbildung" war einmal die einprägsame Formel, die allen fast alles versprach. Mit der Zuwendung zur Arbeit hat die Weiterbildung "Bildungsgüter" hinter sich

gelassen, die sie in einer früheren Phase der Integration in das öffentliche Bildungssystem noch auszeichnete: Menschen zu befähigen, an politischen Entscheidungen teilzunehmen und dadurch den Prozeß einer gesellschaftlichen Demokratisierung zu unterstützen. Mit der Arbeit und ihrer Bedeutung als "Humankapital" ist ein Bezugspunkt des Programms der Weiterbildung entstanden, der die Institutionen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung mehr und mehr den herrschenden ökonomischen Interessen und der Wirtschaftspolitik unter der Dominanz dieser Interessen zuordnete.

Diese Entwicklung in der Weiterbildung, die inzwischen längst auch in bildungspolitischen Leitsätzen gänzlich ungeschminkt ihren Niederschlag gefunden hat, ist mit ihren Folgen hinreichend analysiert. Obwohl sie eine tiefgreifende Zäsur darstellt, wurde sie fast widerstandslos hingenommen. Zur Wettbewerbsfähigkeit und zum ökonomischen Wachstum, neuerdings zur Sicherung des "Standorts Deutschland" beizutragen, gilt als eine Notwendigkeit auch im Interesse derjenigen, für die Weiterbildung angeboten wird. Die Nachfrage scheint diese marktförmige Konzeption einer "Arbeitsorientierung" zu bestätigen. Daß es auch einmal eine gänzlich andere Grundlegung einer arbeitsorientierten Erwachsenenbildung gab, eine Synthese von beruflicher und politischer Bildung, die sich zum Ziel gesetzt hat, zur aktiven Intervention und zur humanen Ausgestaltung der Verfassung gesellschaftlicher Arbeit zu befähigen, ist nur noch gelegentlich einer publizistischen Erinnerung wert. In diesem Feld ist - nicht zuletzt auch unter dem massiven Druck der Massenarbeitslosigkeit - Eindeutigkeit hergestellt. Arbeit ist unter definierten Vorgaben der Kosten und der Nutzung im Produktionsprozeß eine Größe der Wirtschaftspolitik. Die Arbeit begegnet uns als Lohnarbeit, notwendig zur Existenzsicherung für diejenigen, die sich lebenslänglich qualifizieren und requalifizieren müssen. Arbeit begegnet uns als Versprechen für diejenigen, die aus dem Arbeitsprozeß herausgedrängt wurden oder noch nie einen Zugang zu ihm fanden.

Arbeit als schöpferisches Tätigsein, als eine Grundvoraussetzung menschlicher Selbsterfahrung und Selbstentfaltung, als eine Potenz des menschlichen und gesellschaftlichen Reichtums, fristet in diesem Feld eine kümmerliche Existenz am Rande, ist gerade noch Zitiergut, um dem ernsteren Geschäft über möglicherweise auch einmal aufbrechende Zweifel hinwegzuhelfen. Der Charakter der gesellschaftlichen Organisation der

Arbeit, ihre Verteilung als eine Ursache der Spaltung der Gesellschaft und der wachsenden Verarmung, die Qualität der Arbeit unter den Bedingungen neuer Unternehmensorganisation sind allenfalls Themen in einem anderen Ressort.

Der *Technik* begegnen wir in engster Nachbarschaft zur *Arbeit*. Sie kann sich in dieser Nachbarschaft noch als Wunderwerk menschlicher Schaffenskraft und menschlichen Schöpfergeistes zeigen. Das Niveau des technischen Fortschritts ist der Gradmesser für das Qualifikationsniveau, auf das sich die Arbeitskraft zu erheben hat. Ein breites Spektrum an Angeboten der Weiterbildung wird als Sprungbrett angeboten, dieses Niveau zu erreichen. Die immer kürzeren Zyklen technischer Neuerungen erzwingen in ebenso kurzen Zyklen den nächsten Sprung. Nur wer das Niveau des technischen Fortschritts erreicht hat, der ist auch auf der Höhe der Zeit. Technik ist auf diesem Feld von jeglicher Bewertung, die über die Funktionalität, die Verlässlichkeit und die "Modernität" hinausgeht, freigehalten. Es ist zuerst einmal immer die "Technik an sich", der "gut" oder "schlecht" nicht angeheftet werden darf.

Sorgsam wird bei allen Abwägungen über Sinn, Zweck und Nutzen darauf geachtet, nicht in den Geruch zu geraten, die Technik zu verteufeln oder auch nur am Lack der prestigebesetzten Werke hoher Ingenieurkunst zu kratzen. Es blühen und gedeihen hier noch die alten Vorstellungen und Erwartungen einer Symbiose von technischem Fortschritt und Wohlstand, einer Symbiose, die wohlständige Freiheit demjenigen bringt, der sich der Unabänderlichkeit einer ständigen Anpassung an die technischen Herausforderungen unterwirft. Die Programme der Weiterbildung erhalten durch den jeweiligen Stand der Technik ihren Auftrag. Technikgestaltung mit einer Orientierung am Menschen und an seinen Bedürfnissen ist ein Projekt geblieben, von dem hin und wieder in Veranstaltungen der Weiterbildung die Rede ist - aber auch in diesem Fall in der Regel in einem anderen Ressort.

Die Parzelle *Natur* ist - wie könnte es anders sein - als "Bauerwartungsland" hinter den Feldern der *Arbeit* und *Technik* zu finden. Sie wird mit einer ethischen Restgröße gepflegt, da sich an den der Natur zugefügten Schäden die Beschädigungen des Menschen in einer besonderen Dramatik zeigen. Naturschutz ermöglicht Zuwendung, eine Zuwendung mit eingestandenem kompensatorischen Charakter. Wer etwas für die Natur tut, der tut Gutes auch für sich. So sind Themen des Naturschutz gerne auch Themen des Bildungsurlaubs. Naturschutz wird so als Menschenschutz zur neuen Variante der Naturbeherrschung. Im Selbstverständnis der christlich-

europäischen Kultur erfährt der Mensch seine Besonderheit durch sein Heraustreten aus der Natur, durch die Naturbeherrschung, mit der Kultur begründet wird. Das Ausbeutungsverhältnis gegenüber der Natur war die Voraussetzung für den Siegeszug der Industrialisierung und des technischen Fortschritts. Bis in die jüngste Gegenwart hinein durfte diesem Siegeszug keine Schranke gesetzt werden. Der Begriff des Fortschritts, der sich in der Weiterbildung um einiges länger gehalten hat als in den Wissenschaften, an denen sich der Bildungskanon der Weiterbildung orientierte, setzte Naturbeherrschung voraus. Und auch heute noch wird dem fragenden Nachdenken mit nicht zu verkennender Plausibilität entgegengehalten, daß wir der Naturbeherrschung eine Verlängerung der Lebenserwartung zu verdanken haben. Das Bleigewicht einer Weiterbildung, die der Ausbildung des Humankapitals gerecht werden will und das das Niveau des technischen Fortschritts als Zielmarke jeglicher Qualifizierung ansieht, lastet schwer auf dem gärenden Unbehagen über das Ausmaß der ökologischen Krise. Hier könnte Nachdenken zu einem Umdenken führen, wenn die Weiterbildung die zwingenden Zusammenhänge zwischen Ökonomie, Technikentwicklung und ökologischer Krise mit der nötigen Radikalität in das Zentrum aufklärender und dem Menschen verpflichteter Bildung stellen würde. Daß dies kaum, zu selten oder gar nicht geschieht, ist erklärbar. An dem Ort, den die institutionalisierte und öffentlich finanzierte Weiterbildung eingenommen hat, setzt sich eine solche Radikalität dem Vorwurf aus, ihren Auftrag zu verfehlen. Und dieser steht mit der bildungspolitisch definierten Konzeption der Weiterbildung in der Tat in einem Gegensatz zu einer Weiterbildung, die jegliche Entwicklung konsequent nach ihrem humanen Zugewinn befragt.

Das vierte Feld, das mit dieser Wanderung und Ortsbesichtigung der Erwachsenenbildung noch aufgesucht werden soll, ist topographisch den vorangegangenen auf den ersten Blick nicht in gleicher Weise zuzuordnen wie Arbeit, Technik und Natur, die sich als Parzellen in der gleichen Gemarkung erwiesen haben. Das *Wissen*, der Umgang mit dem Wissen, die Kulturen der Wissensproduktion, der Wissenspflege und der Vermittlung von Wissensbeständen beanspruchen ein Terrain eigener Art. Zu erwarten wäre, daß das Wissen in der Reflexion über die in der Menschheitsgeschichte herausgebildete Verflechtung von Arbeit, Technik und Naturbeherrschung seinen Ausdruck findet, dieses Wissen also befähigt, die Verhältnisse zu begreifen, ihnen kritisch gegenüberzutreten und die Widersprüche, die über diese Verhältnisse hinausweisen, zu erkennen.

Zuerst einmal ist auffällig, daß sich in weiten Bereichen der Weiterbildung in der Konstellation der Lehrenden auf der einen Seite und der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der anderen in klassisch hierarchischer Form "Wissende" und "Nichtwissende" begegnen. Ein Stoff wird vermittelt, der *beherrscht* werden soll. Die Konstellation der pädagogischen Begegnung und das vorhandene und gesuchte Verhältnis zum Stoff ist unverkennbar unter Herrschaft gestellt. Mit einer untergründigen Mächtigkeit schlagen der Drang nach Naturbeherrschung, Phantasien einer "Territorialherrschaft" über das Wissen und der Herrschaft über Menschen in der Verfügung über Wissen und in den Formen der Wissensvermittlung durch. Die Lernanstrengungen, die vor allem in der Weiterbildung abverlangt werden, sind vom Versprechen begleitet, an Herrschaft teilzuhaben: die Sache zu beherrschen, die Maschine oder das Gerät zu beherrschen, Situationen zu beherrschen, sich selbst zu beherrschen.

Diesem Verständnis von Vermittlung und Aneignung eines "Wissens" liegt zugrunde, daß etwas Gesichertes, etwas Reproduzierbares und funktional Einsetzbares weitergegeben und die Teilhabe an diesem Gesicherten erworben werden kann. Dieses "Wissen" steht als "Information" im Rang eines hohen Gutes, das sich ständig und mit wachsender Geschwindigkeit vermehrt. Weiterbildung ist ein Wettlauf mit dieser Vermehrung. Da mit der Geschwindigkeit der Vermehrung auch Wissensbestände veralten und unbrauchbar werden, steht dieser Wettlauf unter dem Diktat permanenter Aktualisierung. Auf diesem Felde vollziehen sich gegenwärtig und vor unseren Augen Veränderungen, deren Ausmaß und Konsequenzen überhaupt noch nicht abzusehen sind. Bleibt das "Wissen" für die Erwachsenenbildung vor allem die Akkumulation der Wissensbestände und Datenmengen, die einer solchen Dynamik der Veränderung ausgesetzt sind, dann ist die gänzliche Einordnung der Weiterbildung in die Computerbranche ein logischer und unausweichlicher Schritt. Das scheinbar besondere Terrain des "Wissens" wird kolonisiert. Im Kampf um die Herrschaft über die Zeit wird auch ein Kampf um den Raum, um den Markt in globalen Dimensionen, angetreten. Die Weiterbildung wird einmal von sich sagen können, sie sei dabei gewesen.

Gibt es nach dieser Betrachtung noch eine Aussicht auf Menschlichkeit, die die Weiterbildung eröffnet und für die sie den institutionellen Rahmen mit allen Ressourcen, über die sie verfügt, bereithält? Oder sind die der Weiterbildung zugewiesenen Maßstäbe von Leistung, Nützlichkeit, Effizienz, Marktkonformität so dominant geworden, daß sich auch die



Widersprüche, an die sich subversiv alle Hoffnungen auf Veränderung geknüpft haben, verflüchtigen? Diese Fragen müssen noch einmal aufgegriffen werden, wenn mit dem Entwurf Heydorns "Überleben durch Bildung", seiner Kritik, seiner Analyse und seiner "Utopie", die Potenzen freigelegt werden, die bei aller Verhinderung der Bewußtwerdung noch in den Bildungsprozessen der Weiterbildung liegen können. Wenn es richtig ist, daß sich eine Gesellschaft nur die Aufgaben stellt, für die die Mittel zu ihrer Bewältigung erkennbar sind, dann hieße das hier, auch nach diesen Mitteln Ausschau zu halten.

Die "begründete Aussicht, daß unwiderstehbar Menschlichkeit wird" (Heydorn 1980b, 301), erhebt sich in Heydorns "Überleben durch Bildung" über eine Analyse scheinbarer Aussichtslosigkeit. Die technische Rationalität hat sich verselbständigt, menschenwürdige Erwartung ist mit dem "Zerfall des produktiven Bewußtseins, das sich auf eine Erfüllung der Zukunft richtet" verdunkelt, ein wachsender Trieb zur Selbstzerstörung ist als Symptom einer "abgelaufenen Gesellschaft" erkennbar. (ebd. 283) Mit düsterer Diagnose stellt Heydorn die Frage nach der Realisierbarkeit eines menschenwürdigen Überlebens in einer Zeit, in der der Mensch sich nur noch mit der Schlinge um den Hals erkennen kann. Auch wenn angesichts der Dimensionen der Bedrohung noch kein Ausweg angegeben werden kann, beginnt Heydorn seinen Entwurf mit ungebrochener Hoffnung auf ein "überwindendes Bewußtsein". Diese Hoffnung ist für ihn kein gedankliches Konstrukt: "Im Verfall wird Leben erkennbar, gelingende Arbeit". (ebd. 284)

Die realen Bedingungen einer solchen "gelingenden Arbeit" vermitteln zuerst noch keine Zuversicht. Selbst das physische Überleben ist nicht gewiß. Das für Heydorn objektiv Mögliche muß erkannt und erfaßt werden. Die in der Geschichte herausgearbeitete Möglichkeit der Veränderung wird von ihm als ein Prozeß "wachsender Gewinnung eines menschlichen Inhalts" verstanden. In der Analyse des Zustandes, der Ausgangssituation, stellt Heydorn für die organisierte Bildung in der Gänze fest, daß sie "uneingeschränkt unter den Begriff der Verwertung gerückt" (ebd. 284) sei. Der ihr zugeordnete Wissenschaftsbetrieb ist dieser Instrumentalisierung gefolgt; "damit wird alle Qualität des Menschen auf Quantität reduziert". (ebd. 289) Die Paralisierung der Bildung, die Reduktion des Menschen auf ein geschichtsloses Wesen, das nur mit der Summe seiner Funktionen eine Bedeutung im Verwertungsprozeß besitzt, das Ausgeliefertsein des Subjekts scheinen in dieser Analyse totalen Charakter anzunehmen. Es gibt für Heydorn "keine zwingende Prozeßeinheit, die den Fortschritt der Produktivkräfte mit dem

Fortschritt an Humanität verbindet. Die Produktivkräfte sprengen ihre Grenzen; der Mensch kann zur gleichen Zeit verkümmern, unvergleichlich zerstört werden". (ebd. 294) Selbst zum Ende dieses Aufsatzes hält er noch einmal fest: "Die Menschheit kann physisch und psychisch so weit beschädigt werden, daß sie unter den Rand der Widerstandsfähigkeit gedrückt wird, ihre Zukunft nicht mehr bewältigen kann, durch Neurose und Hunger denaturiert. Dies ist nicht unmöglich". (ebd. 300)

Worauf gründet Heydorn seine These, daß der Bildungsauftrag über die Trümmer der bürgerlichen Gesellschaft hinweg weitergegeben wird, daß ein "Überleben durch Bildung" als ein Überleben in humaner Verfassung möglich ist? Welche Hinweise auf eine Zukunft bestärken sein emphatisches Festhalten an der Möglichkeit einer "fortschreitenden Befreiung des Menschen zu sich selbst"? (ebd. 301) Es ist die Geschichte des menschlichen Geistes, das Heraustreten des Menschen aus der Unmittelbarkeit seines Naturverhältnisses, die Herausbildung einer Vernunft, in der der Mensch sich selbst als Subjekt seiner Geschichte erkennt, der umfassende Charakter, den Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft als eine Notwendigkeit zur Entfaltung der Produktivkräfte angenommen hat. Die "doppelte Notwendigkeit: den Menschen für die Revolutionierung der Produktivkräfte zuzurüsten und die Revolutionierung seines Bewußtseins zu verhindern" (ebd. 291), ist für Heydorn der aktuelle Ansatzpunkt für die geduldige Arbeit, die geleistet werden muß und kann: "Bildung des Bewußtseins, die den Menschen zum wissenden Handeln im verwundbaren Gewebe seiner Bedingungen befähigt, gewinnt eine Bedeutung wie nie zuvor." (ebd. 294)

Heydorn geht in den für uns heute noch entscheidenden Passagen dieses Textes von Möglichkeiten einer "ökonomischen Autonomie" als Voraussetzung für eine "allseitige geistige Entfaltung" aus. Eine grundlegende Veränderung der Arbeitsbedingungen, die eine Veränderung der Besitzverhältnisse voraussetzen, eine Arbeitsorganisation, in der die Menschen zum ökonomischen Subjekt werden und eine Revolutionierung der Freizeit (ebd. 295), markieren die realen Prozesse zu einem "Überleben durch Bildung". Der Bildungsbegriff nimmt hier seine neue Gestalt an. Er konkretisiert sich in seiner Universalität über den Arbeitsprozeß, über das "Durchlaufen von Aneignungsprozessen, über die ununterbrochen neue Wirklichkeit eingeholt wird", über die "Aneignung menschlicher Identität". (ebd. 296) Auf der Basis eines veränderten Naturverhältnisses "werden Philosophie und Geschichte, Kunst, Literatur und Musik zum notwendigen Bestandteil einer allgemeinen Bildung, die Bildung für den

Produktionsprozeß einschließt und zugleich vermenschlicht". (ebd.) Bildung wird als allumfassendes Bewußtsein und als allumfassende Tätigkeit verstanden, humanistisch und polytechnisch in einem.

Noch einmal wird deutlich: der pädagogische Entwurf formuliert ein politisches Programm. Die Visionen Heydorns zielen auf eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft. Mit einer "völligen Freisetzung der Bildung von jeder Bedarfsplanung" wird die Festlegung auf eine zukünftige Verwertung aufgehoben und so eine Voraussetzung für eine "universelle Bildungsmöglichkeit" geschaffen. In diesem Prozeß einer gesellschaftlichen Veränderung ist die Differenz von Bildung und Politik aufgehoben, der politische Prozeß selbst ist ein Prozeß universeller Bildung. "Die Massenbefreiung, mit der die Universalität der Gattung als Bildungsauftrag zu Ende geführt wird, als Inbegriff aller Eigenverfügung, kann nur durch eine lange Kette selbständiger Akte verwirklicht werden. Die Erfahrung von Glück, die sie enthalten, ist unwiderrufbar. Ist das Bedürfnis vollkommen entwickelt, stürzt die alte Gesellschaft ein, sie kann ihm nicht widerstehen." (ebd. 297)

Heydorn ist sich der Tragweite und der Risiken seiner Visionen voll auf bewußt. Er fordert "höchste Bewußtheit", er täuscht sich nicht über die Schwierigkeiten, er verfißt die Spontaneität und verordnet ihr zugleich einen "stetigen Rückbezug auf die kontrollierte Reflexion". Der große Aufbruch, zu dem vor allem Ende der 60er Jahre die junge Generation angetreten ist, die Massenstreiks in Italien, Frankreich und auch in Westdeutschland, die Fabrikbesetzungen, sind als historische Erfahrung präsent. Heydorn setzt nach diesen Erfahrungen seine Hoffnungen nicht in die planend durchdachte Strategie der großen Organisationen, die einmal Freiheit und Humanismus auf ihre Fahnen geschrieben hatten. Vom Intellektuellen erwartet er, daß er eine letzte Aufgabe erfüllt: seine eigene Aufhebung. "Seine Hilfe ist nichts weiter als unbestechliche Arbeit, als Frage nach dem Verbleib des Menschen, und die Entschlossenheit, keine Verletzung dieser Frage zu dulden." (ebd. 299)

Ein großer "utopischer" Entwurf wird in dem 1974 erstmals veröffentlichten Aufsatz in einer Sammlung von Beiträgen über die "Perspektiven der kommunalen Kulturpolitik" in Frankfurt vorgestellt. Es ist ein Entwurf, der scheinbar jegliche reale Beziehung zu einer pädagogischen Praxis hinter sich läßt. "Ort der Verwirklichung" dieser "Utopie" ist in diesem Aufsatz die Gesellschaft selbst, die unter dem aufbrechenden

Bedürfnis nach einer humanen Existenz in einen Prozeß eines grundlegenden Umbruch gerät. Nicht der Fortschritt der Produktivkräfte erzwingt den Fortschritt an Humanität, er wird erzwungen durch das Bewußtsein einer drohenden Zerstörung, eines drohenden Untergangs.

Die Aktualität Heydorns liegt in dieser Zuspitzung auf eine Bedrohung, die heute - ganz anders als vor zwanzig Jahren - als eine Bedrohung in einem globalen Ausmaße erkennbar wird. Sie liegt auch in der Bedrohung seiner eigenen "Aussicht", die nicht verdrängt und nicht zur Seite geschoben wird. Sie findet in einer "kontrollierenden Reflexion" gegenüber dem eigenen hoffenden Blick in die Zukunft ihren unübersehbaren Ausdruck. Sie liegt in der Hoffnung, daß der Mensch nicht widerstandslos alles mit sich geschehen läßt und in den Widersprüchen der Verhältnisse selbst die Potenzen ihrer Aufhebung angelegt bleiben. Seine Aktualität besteht darin, daß der Mensch alleine Täter der Geschichte bleibt und ihm die schwere Last einer "Freiheit des Werdens" nicht abgenommen wird. Das dem Menschen zugemutete Aushalten von Widersprüchen ist bei Heydorn kein Verharren in Ambivalenzen, die zur Handlungsunfähigkeit führen. Die Autonomie, die der Mensch für sich reklamiert, ist die Voraussetzung seines Bewußtseins. Heydorns Aktualität liegt in der konsequenten Verweigerung, einer Entwicklung zu vertrauen, die von der Logik und Dynamik der Kapitalverwertung bestimmt wird. Seine "begründete Aussicht, daß unwiderstehbar Menschlichkeit wird" ist eine Aufforderung. Die Wahrheit dieser "Aussicht" ist an den Menschen gebunden, der seine Menschlichkeit bewußt und tätig einklagt.

In der institutionalisierten Weiterbildung sind die von Heydorn freigelegten Potentiale eines "Überlebens durch Bildung" nur untergründig gegenwärtig. Daß sie dennoch ihre Virulenz besitzen, belegt die Geschichte der Konflikte und politischen Auseinandersetzungen um den Bildungsauftrag der Erwachsenenbildung, um die "pädagogische Autonomie", um die Frage nach der "Parteilichkeit" des Bildungsangebots, der besonderen Verantwortung für sozial benachteiligte Gruppen und Schichten der Bevölkerung, auch um den Charakter einer "öffentlichen Erwachsenenbildung". Alle gegenwärtigen Absichten, die Institutionen der Weiterbildung und ihr Programm den Regulativen des Marktes zu unterwerfen, machen zusätzlich deutlich, daß dieses Untergründige noch wahrgenommen wird und elimiert werden soll.

Das Untergründige verkörpert eine "zweite Realität" und ist - um im Bilde unserer Ortsbesichtigung zu bleiben - in allen Furchen der durchwanderten Gemarkung zu finden.

Es ist die gegenwärtige Krisenerfahrung des Menschen in ihrer ganzen Tragweite: die Erfahrung der Gefährdung des menschlichen Lebens durch das schon unübersehbare Ausmaß der Naturzerstörung, die Erfahrung mit den Folgen eines Wirtschaftssystems, das unter dem Zwang permanenter Rationalisierung und den Bedingungen der weltweiten Konkurrenz eine offenkundig nicht mehr zu bewältigende Massenarbeitslosigkeit hervorgebracht hat, es ist die Erfahrung mit der Allgegenwärtigkeit eines auch uns immer näher rückenden Krieges, der alle Hoffnungen auf eine friedlich Konfliktregelung aufzuzehren droht. Wer das Gespräch über Lebensperspektiven und Lebensentwürfe sucht, der wird sehr schnell bestätigt finden, wie sehr sich diese Krisenerfahrungen fast in jede Pore der menschlichen Existenz eingenistet haben. Der Fortschrittsoptimismus, mit dem die bürgerliche Gesellschaft in die Geschichte eingetreten ist und den auch die Arbeiterbewegung mit ihrem über diese Gesellschaft hinausgreifenden Programm geteilt hat, ist nachhaltig gebrochen. Gebrochen scheint auch die Vorstellung, der Mensch könne sich zu einem besseren entwickeln und mit der Kraft seiner humanen Bedürfnisse die Gesellschaft neu gestalten: sozial in den Beziehungen der Menschen untereinander, mit einer gebändigten Ökonomie und Technik und versöhnt mit der Natur. Ein Pessimismus als Lebenseinstellung schlägt zuerst einmal jedem entgegen, der den Versuch unternimmt, vor dem Hintergrund der Krisenerfahrungen unserer Zeit eine offene Zukunft zu begründen. Sie wäre die erste Voraussetzung für eine „Aussicht auf Menschlichkeit“. Daß dieser Pessimismus auch unter Pädagogen weit verbreitet ist, bezeugen sie selbst in ihrer pädagogischen Praxis und durch ihr eigenes Verhältnis zu ihrem Beruf.

Das „Untergründige“ bleibt in der auf Wissensaneignung und Leistung orientierten Weiterbildung durchweg unberührt. Es wird abgedrängt in einen Bildungs- und Therapiebereich, der sich mit Erfolg vor allem außerhalb der institutionalisierten Weiterbildung etablieren konnte. Dort erfüllen entsprechende Bildungsangebote durchaus auch ihre Funktion. Die individuellen Folgen von Krisenerfahrungen werden hier individualisiert bearbeitet. Mit ihnen umgehen zu lernen, steigert eine allgemeine Lebenstüchtigkeit, auf die jede funktionale Qualifizierung angewiesen ist.

Sowohl die Verdrängung der Krisenerfahrungen aus dem harten Kern der Weiterbildung als auch alle individuellen Versuche der Bewältigung von Beschädigungen lassen sich als Erfahrung des Widerspruchs zwischen Lebensbedürfnis und Lebensrealität nicht restlos unterdrücken. Für die Artikulation dieser Widersprüche ist jedoch die institutionalisierte Weiterbildung nur noch ein marginaler Ort, an dem "Bewußtwerdung" nicht mehr erwartet werden kann. Die Weiterbildung hat sich mit ihrer Einbeziehung in das kapitalorientierte Qualifizierungssystem der kritischen Reflexion entledigt. Sie erschließt keinen Zugang mehr zu den Problemen und Themen, über die Aufklärung in Gang gesetzt werden kann. Die Frage nach dem "Verbleib des Menschen" findet hier keinen Widerhall.

Die Ortsbestimmung der Weiterbildung muß eindeutig ausfallen: Hier ist keine Aussicht auf Menschlichkeit - Aussicht kann erst sein, wenn Menschlichkeit als eine unabdingbare Verpflichtung zurückgekehrt ist. Diese Rückkehr vollzieht sich gegenwärtig als Perversion des Humanen, als eine der fortgeschrittensten Rationalität kapitalistischer Produktion geschuldeten Notwendigkeit. So sehr die Weiterbildung - wie der vorangegangene Bildungsprozeß, den die industrielle Revolution erzwungen hat - auf Deformation gerichtet ist, "ist es die Maschinerie selbst, die die Voraussetzungen für neue Bildungsprozesse enthält". (ebd. 287) Der Mensch ist gefragt. Gebraucht werden nicht nur die funktionalen Qualifikationen des "Humankapitals", gebraucht wird auch eine uneingeschränkte Verfügbarkeit, eine Identifikation mit der Produktion und dem Produkt, eine Fähigkeit zur selbstverantwortlichen Arbeit und eine Bereitschaft zur Verantwortung gegenüber dem Ganzen. Gebraucht wird der ganze Mensch. Und dieser ganze Mensch, in "ganzheitlich" gestaltete Arbeitsprozesse einbezogen, "ganzheitlich" aus- und weitergebildet und auf eine "ganzheitlich" begründete "Unternehmenskultur" verpflichtet, wird die in den Krisenerfahrungen gebündelten Widersprüche mit zurückbringen. So ist die Rückkehr des Humanen auch in seiner pervertiertesten Form nicht freizuhalten von den unterdrückten Bedürfnissen nach einem menschenwürdigen Leben und einer Lebensperspektive, die diesen Bedürfnissen entspricht. Der Bildungsauftrag kehrt an den Ort zurück, aus dem er vertrieben wurde und noch vertrieben wird.

Die Rückkehr ereignet sich selbst in einem widersprüchlichen Prozeß. Das Programm der Weiterbildung folgt noch - mit der strukturellen Verspätung, die aller Weiterbildung eigen ist - der Fortschritts- und Wachstumsideologie einer zu Ende gegangenen Epoche. Es erfüllt damit eine

Funktion, die ihm abverlangt wird, und es ist zugleich perspektivlos und obsolet. Daß über dieses Programm keine Wege in die Zukunft gefunden werden können, die als Wege aus der Krise jetzt eingeschlagen werden müßten, ahnen offenkundig diejenigen, die dabei sind, die überkommenen Strukturen der Weiterbildung preiszugeben. Die Weiterbildung steht vor der gleichen Frage, die sich inzwischen das Bildungs- und Erziehungssystem in der Gänze zu stellen hat. Zurückhaltend ausgedrückt ist es die Frage: Mit welchen Vorstellungen von einem wünschenswerten Leben können Bildungsprozesse begleitet werden, die die Krisenerfahrungen in ihren objektiven Ursachen und in ihrer ganzen biographischen Tragweite ernst nehmen und "die Menschen stärken", damit über die Erschütterungen unserer Zeit hinweg "Menschlichkeit wird"?

Heydorn erlebte, als er 1974 "Überleben durch Bildung" schrieb, den Beginn eines Epochenwechsels. Der damals gerade erschienene Bericht des Club of Rome "Die Grenzen des Wachstums" mit seinen Daten und Analysen war ein Dokument, das nur einen Schluß zuließ: der weiteren Ausbeutung der Natur und der Zerstörung aller menschlichen Lebensgrundlagen durch eine Weltökonomie, die dem Gesetz des Wachstums und des unaufhaltsamen technischen Fortschritts folgte, muß ein Ende gesetzt werden, wenn die Menschheit überleben will. Der Epochenwechsel kündigte sich an als Krise der Energieversorgung, als Umweltkatastrophe, als ein sich zuspitzender Nord-Süd-Konflikt. Heydorn schließt die historische Möglichkeit einer Selbstzerstörung der Menschheit nicht aus, das "Überleben" ist für ihn keine Selbstverständlichkeit. "Die Selbstzerstörung, die der menschlichen Gesellschaft als Ausdruck ihres unaufgehobenen Widerspruchs innewohnt, gewinnt mit dem Verfall eines historischen Gebildes eine besondere Mächtigkeit; dies ist ein Gesichtspunkt, der von Beginn an mit bedacht sein will." (ebd. 282)

Der notwendige Epochenwechsel ist für Heydorn ein bewußter politischer Prozeß. Sein "Umriß einer Aussicht" stützte sich auf politische Bewegungen, die das Ende der bürgerlichen Gesellschaft ankündigten, deren Krise er in ihrer ganzen Tragweite vor Augen hatte. Der revolutionäre Umbruch gab dem "Überleben" humanen Gehalt und eine zukunftsorientierte Perspektive. Ein "Überleben durch Bildung" war gebunden an diese historische Tat. Diese Perspektive war allerdings noch geprägt von dem Weg, den der Mensch mit wachsender Naturbeherrschung und der Entfaltung der Produktivkräfte zurückgelegt hatte. Sie trug die Merkmale dieser Herrschaft und hatte das erreichte Niveau "technischer Rationalität" zur historischen Voraussetzung für

den Übergang in eine Welt gelebter Humanität, die der Selbstentfaltung des Menschen keine Schranken mehr auferlegt. Sein "Überleben durch Bildung" ist auch Vollendung der Bildung im Gewande eines Verständnisses vom Menschen, das in der Antike, im jüdisch-christlichen Menschenbild und in der Philosophie der Aufklärung seine Ausgangspunkte hatte. "Mit der Aufklärung war ein Schritt zur Menschlichkeit getan." (ebd. 288)

Die weiteren Schritte durch die Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft hindurch haben im Gesicht unserer Zeit jene "Spuren der Zerstörung" hinterlassen, die einen Rückfall in eine Barbarei, "die unvergleichlich hoffnungsloser sein wird als alle Barbarie menschlichen Beginns" (ebd.), ebenso möglich erscheinen lassen wie ein Heraustreten aus dieser Geschichte

Die Frage nach den konkreten Schritten zu einer Umkehr, nach einem Bruch mit dem Kontinuum der bisherigen Geschichte, stellt sich daher in besonderer Schärfe. Sie stellt sich uns als "Bildungsproblem" mit außerordentlicher Dringlichkeit, nachdem die Unbeherrschbarkeit der Verhältnisse und die Bedrohung jeder Aussicht auf Menschlichkeit für immer mehr Menschen den Charakter einer gesellschaftlichen Grunderfahrung angenommen hat.

Die Weiterbildung kann sich dieser Grunderfahrung nicht entziehen. Diese Grunderfahrung ist längst nicht mehr nur unmerklich in den Lebensalltag eingedrungen. Sie liegt als Schatten auf den Lebensentwürfen, auf allen Anstrengungen, der täglichen Arbeit Sinn und der Kompensation auch eine Legitimation zu geben, selbst noch auf den Geselligkeiten, die Menschen zu ihrem Lebensgenuß suchen. In diese Grunderfahrungen sind in vielfältiger Weise Konsequenzen der Geschichte und der Aktualität der "technologischen Zivilisation" eingegangen. Die vorausschauende Zeitdiagnose in Günther Anders' "Die Antiquiertheit des Menschen" findet hier eine Bestätigung. Die Beherrschungsphantasien, die der technischen Entwicklung ihre Schubkraft verliehen haben, haben sich als höchst verhängnisvoll herausgestellt. Bei der Ausdifferenzierung und Spezialisierung aller Tätigkeiten und Funktionen ist jede Verantwortung für die Verhältnisse auf der Strecke geblieben. Das sich permanent steigernde Innovationstempo führt zu einer massenhaften Besinnungslosigkeit. Die ins Gigantische wachsende Unübersichtlichkeit der Datenmengen, die mit den Ausrüstungen der Computertechnologien produziert und als "Wissen" bereitgehalten werden, schreitet nach einem "Wissensmanagement". Dieses Management tritt an die Stelle jeder Erkenntnis. Die virtuellen Welten der Datenbanken und Computervernetzung erzeugen ihre eigenen Systeme der Bewertung, bringen



ihre eigene "Aufklärung" hervor und schaffen neue Abhängigkeiten und Herrschaftsverhältnisse, hinter denen sich die überkommenen in ihrer grauen Gestalt verbergen können. Scheinbar grenzenlos sind die Zugänge zu den Datenmengen, die an eine Oberfläche erbärmlichster Begrenztheit geholt werden können. Für alles werden Problemlösungen angeboten, an jeder Ecke und von jedem, der mit einer neuen Dienstleistung sein Geschäft machen will. Sie treiben die Widersprüche auf ein neues Niveau, damit das Geschäft mit neuen Problemlösungen weiter gehen kann.

Mit welchen Visionen kann angesichts dieser Entwicklung an einer "Aussicht auf Menschlichkeit" festgehalten werden? An welchem Ort müssen Wege in eine andere Zukunft gefunden und eingeschlagen werden? Noch einmal ist die Frage nach der Weiterbildung zu stellen. Es ist zu fragen, mit welchen Perspektiven sie sich am Herausarbeiten der überfälligen Alternativen beteiligt. Ein radikales Umdenken kann in der Weiterbildung seinen Ausgang nehmen. Mit einer Zukunftsorientierung in der Weiterbildung hätte auch die Weiterbildung eine Zukunft. Sie fände Anschluß an reale Bildungsprozesse, die außerhalb der institutionalisierten Weiterbildung eine Mächtigkeit und einen Einfluß auf das Bewußtsein in unvorstellbarem Ausmaße gefunden haben. Es sind Bildungsprozesse, die bestimmt werden durch die sozialen Verhältnisse, unter denen Menschen leben und leben müssen, durch den Arbeitsmarkt, durch die Konsum- und Warenwelt, durch die Medien und nicht zuletzt durch die Aktualität des Krieges und die moralische Ohnmacht, die dieser Krieg erzeugt. Es sind Bildungsprozesse, die geformt sind durch eine ständige Unterwerfung unter angebliche "Sachzwänge" und durch einen ebenso beständigen Widerstand gegen sie.

Umriss einer Zukunftsorientierung lassen sich für die Weiterbildung als ein "pädagogischer Beitrag" mit einer Aussicht auf Menschlichkeit beschreiben. Sie müssen noch nicht einmal neu konzipiert werden, als Erwartung und Realität sind sie längst vorhanden. Sie wurden entwickelt in dem von Robert Jungk begründeten Modell der "Zukunftswerkstätten", sie haben dem Programm vieler "alternativer" Einrichtungen der Erwachsenenbildung Attraktivität gegeben, sie existieren als Inseln in vielen Programmen der Weiterbildung und gehören heute auch zum unverzichtbaren Repertoire von Seminaren für "Führungskräfte" der Wirtschaft. Auch methodisch ist längst eine neue "Lernkultur" entstanden, die die Freudlosigkeit des traditionellen Unterrichtsbetriebs hinter sich gelassen hat.

Ein "pädagogischer Beitrag" mit Aussicht auf Menschlichkeit bietet die Weiterbildung als einen Ort der *Besinnung* an. Weiterbildung heißt hier

zuerst und vor allem: Innehalten, zur Besinnung kommen, nach dem Sinn der Dinge zu fragen, die dem Menschen abverlangt werden und zur Sache seines Lebens werden sollen. Nach dem Sinn zu fragen heißt auch, den Dingen ihren humanen Gehalt abzuverlangen - und sich zu verweigern, wenn sich dieser Gehalt nicht ausweisen läßt. Sich dem Diktat von "Sachzwängen" zu entwinden, kann eingeübt werden, intellektuell und praktisch. Die Aussicht auf Menschlichkeit gibt den Blick für die Ursachen vorhandener Unmenschlichkeit frei. Entscheidungen sind möglich, die dem Humanen Priorität gegenüber Effizienz und sachrationaler Nützlichkeit geben. Maßstäbe werden zurückgewonnen, im Reichtum der Vielfalt kann eine Orientierung gefunden werden.

Ein Ort, der *Zusammenhänge erkennen* läßt, eröffnet eine Aussicht auf Menschlichkeit. Mit der Komplexität, der Ausdifferenzierung und der hochgradigen Spezialisierung ist der Blick auf das Ganze verlorengegangen, in dem jeder sich als ein Teil, als ein Rädchen sieht. Hierarchien schotten zusätzlich vor Einblicken und Einsichten ab. Mit fortschreitender Arbeitsteilung, jeder Parzellierung und Fragmentierung und der Segmentierung von Zuständigkeiten verflüchtigt sich auch jede Verantwortung. Erst das Erkennen von Zusammenhängen deckt herrschende Interessen auf, läßt Macht sichtbar werden und die Ursachen von Ohnmacht erfassen. Die Strukturen der Gesellschaft und die von ihr verhängten Zwänge verlieren ihre scheinbare Neutralität. Die Erinnerung an Vergangenes bekommt Bedeutung für die Gegenwart, Bewußtwerdung ist möglich.

Es heißt Abschied zu nehmen von einem Fortschritt in der Linearität, in der er bisher gedacht und zum Inbegriff unserer "technologischen Zivilisation" wurde. Es heißt auch Abschied zu nehmen von allen überlieferten Vorstellungen des Wachstums. Die Weiterbildung als ein Ort, an dem ein *Genug* begründet werden kann, ohne eine Genügsamkeit als neue Ideologie zu predigen, wäre eine Ort mit einer Aussicht auf Menschlichkeit. Die Konsequenzen aus allen verfügbaren Informationen und Erkenntnissen über die Ursachen der ökologischen Katastrophe können konkret gezogen werden: für die Produktion der lebensnotwendigen Güter, für den Verbrauch von Energie und natürlichen Ressourcen, für die Verteilung der Güter. Für den notwendigen sozialen und ökologischen Umbau kommen erste Schritte eines Rückbaus in den Blick. Statt Verschwendung ist verantwortbare Verwendung die Maxime des

Entscheidens und Handelns. Zwischen dem "Reich der Notwendigkeit" und dem "Reich der Freiheit" erschließen sich neue, vielfältige Möglichkeiten einer reichen, fortschrittsbefreiten Lebensgestaltung, die Menschlichkeit nicht länger in die Zukunft verlegen müssen.

Die Weiterbildung kann dem Gedanken der *Langsamkeit* einen Ort anbieten, an dem entdeckt werden kann, was mit uns geschieht, wenn wir uns weiter dem Tempo aussetzen, mit dem uns immer Neues, immer Mehr und alles in immer kürzeren Zyklen des Gebrauchs und Nutzens angeboten wird. Bei noch so intensivem und lebenslanglichem Lernen bleiben die menschlichen Möglichkeiten des Aufnehmens und Verarbeitens beschränkt. Die Geschwindigkeit, mit der die Vielfalt des immer Neuen das noch Neuere hervorbringt wird, diktiert durch die Mechanismen der Konkurrenz. Die Opfer sind heute schon ganze Weltregionen, die von dieser Entwicklung abgekoppelt sind, so sehr auch die Gesetze der Weltökonomie den letzten Winkel dieser Erde erreichen. Mit einer Aussicht auf Menschlichkeit treten Bedürfnisse in den Vordergrund, auch das Bedürfnis, der immer schnelleren Entwertung menschlicher Fähigkeiten und der hergestellten Dinge entgegenzutreten. Eine Zeit, die langsam vergeht, öffnet die Augen, gibt Ruhe zum Nachdenken, läßt Verborgenes entdecken. Erkenntnis und Bewußtwerdung lassen sich nicht dem Gesetz der Beschleunigung unterwerfen. Bewußtwerdung heißt Innehalten, heißt Anhalten, um Zeit zu gewinnen für die überlegte Tat. Sie selbst will geprüft sein, begleitet sein von reflektierender Kontrolle. Korrektur und jederzeitige Rückholbarkeit muß das Gesetz des Handelns sein. Das alles braucht seine Zeit, die eine andere ist, als die stetiger Beschleunigung.

Zukunftsorientierte Weiterbildung rückt die *Verantwortung* in den Mittelpunkt. Verantwortung ist nicht nur eine abstrakte moralische Kategorie. Verantwortung steht in einem zwingenden Zusammenhang mit der Erkenntnis, daß der Versuch, die Menschheit unter dem einen Gedanken des Fortschritts zu vereinen und ihr auf diesem Wege weltumspannenden Wohlstand und Frieden zu verheißen, gescheitert ist. Verantworten kann gelernt werden, kann als "regulative Idee" konkretes Handeln bestimmen. Werden in der Weiterbildung die Gegenstände und Ziele des Bildungsangebots unter diese "regulative Idee" gestellt, dann beginnt an diesem Ort in ganz entscheidender Weise ein "Umdenken". Aufgegeben werden müssen alle Orientierungen und eine Bildungspraxis, die auf weitere

Expansion und auf einen weiteren Verbrauch und Verschleiß gerichtet sind. Das ist ohne Zweifel ein äußerst schwieriges Unterfangen, werden doch damit zuerst einmal alle Erwartungen verletzt, die gerade mit der Weiterbildung auf das engste verknüpft sind.

Werden Krisenerfahrungen in den Mittelpunkt des Bildungsprozesses gerückt und wird über sie ein Selbstbewußtsein gewonnen, das sich an den gesellschaftlichen Widersprüchen ausbildet, lassen sich auch Möglichkeiten einer Veränderung erkennen. Allerdings eröffnet nur ein visionärer Blick, der auch die Realität aushält, eine "Aussicht auf Menschlichkeit". Die Realität bleibt der Prüfstein aller Hoffnung. Die Notwendigkeit eines Umdenken und Chancen einer Zukunftsorientierung finden in dieser Realität eine zwingende Begründung.

\* \* \*

Anregungen, Anlässe zum Nachdenken und Überprüfen eigener Überlegungen, Bestätigungen und Anstöße zu einer immer neuen Auseinandersetzung mit der eigenen langjährigen Erfahrung in der Erwachsenenbildung verdanke ich vor allem den Schriften von Hartmut von Hentig, Gerhard Strunk, Klaus Ahlheim, Wolfgang Sachs, Peter Kafka, Johannes Beck und immer wieder Günther Anders, den Vorträgen und Aufsätzen von Peter Euler und den jüngst veröffentlichten Aufsätzen von Ulrich Herrmann und Horst Rumpf, der Zusammenarbeit und den Gesprächen mit Willi Braun und Maria Wanisch, nicht zuletzt auch den Fragen und Anforderungen der Studentinnen und Studenten in meinem Seminar an der Universität Frankfurt am Main.

## Literatur

- AHLHEIM, Klaus: Mut zur Erkenntnis. Über das Subjekt politischer Erwachsenenbildung. 1990
- ANDERS, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen. 2 Bde. 1956 u. 1980
- BECK, Johannes: Der Bildungswahn. 1994
- DRECHSEL, Reiner u.a.: Ende der Aufklärung. Zur Aktualität einer Theorie der Bildung. 1987
- EULER, Peter: Kritische Bildungstheorie im Formationsprozeß technologischer Zivilisation. Vortragsmanuskript (1994)
- HENTIG, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. 1985
- HERRMANN, Ulrich: Zukunft und Erziehung. In: Neue Sammlung, 1/1995
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Überleben durch Bildung, in: ders.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, (Bildungstheoretische Schriften Band 3), Frankfurt/M 1980b
- JUNGK, Robert: Projekt Ermutigung. Streitschrift wider die Resignation. 1988
- KAFKA, Peter: Das Grundgesetz vom Aufstieg. Vielfalt, Gemächlichkeit, Selbstorganisation: Wege zum wirklichen Fortschritt. 1989
- MEADOWS, Dennis u.a. : Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. 1972
- MANSTEIN, Bodo: Im Würgegriff des Fortschritts. 1961
- NEUMANN, Dieter: Tradition in anderer Perspektive. Zu den rückwärtigen Suchbewegungen der Pädagogik. In: Neue Sammlung, 2/1992
- RUMPF, Horst: Gegen den Strom der Lehrstoff-Beherrschung. Umriss einer neuen Lernkultur. In: Neue Sammlung, 1/1995
- SACHS, Wolfgang: Zur Archäologie der Entwicklungsidee. 1992
- STRUNK, Gerhard: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß des gesellschaftlichen Umbaus. 1988
- TWISSELMANN, Joachim: Bildung und Tradition. Zur Kritik der neokonservativen Funktionalisierung des Bildungsbegriffs. 1990

Werner Sesink

## Vom Wert der Mündigkeit

### I

Der Gedanke der Mündigkeit spielt in Heydorns Bildungstheorie eine herausragende Rolle. Seine letzte größere bildungstheoretische Arbeit, die "Neufassung des Bildungsbegriffs" von 1972 (Heydorn 1980b, 95ff.) ist auf weite Strecken der Explikation seines Gehalts und dessen historischer Genese gewidmet.

Mündigkeit als Kategorie entsteht erst mit der bürgerlichen Gesellschaft. Doch entfaltet sich damit im Selbstverständnis der Menschen der Anspruch auf eine Form humaner Daseinsgestaltung, der in der Tradition des Bildungsdenkens lange latent war. "Mit ihrer unmittelbaren Herkunft weist Mündigkeit auf die Geschichte des bürgerlichen Aufstiegs; erst das aufsteigende Bürgertum macht Bildung zu einem organisierten Instrument der Befreiung." (ebd. 95) Jedoch: "Die Wurzeln der Auffassung reichen weit zurück; Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen." (ebd. 95) Heraklit wird zitiert, auf Sokrates verwiesen. Mündigkeit ist eine bürgerliche Kategorie; aber ihr Gehalt meint auch Menschheitsgeschichte, frühen Aufbruch ebenso wie künftige Erfüllung.

Wer nun versucht, diesen Gehalt der Mündigkeitskategorie bei Heydorn herauszuarbeiten, gerät auf unwegsames Gelände. Der Begriff schillert, entzieht sich, scheint oft widersprüchlich bestimmt. Er meint, "daß der Mensch ganz seiner Herr ist, daß sich das Licht des Geistes in alle Winkel ergießt" (ebd. 97); aber er ist auch "idealistische Chiffre für Genocid". (ebd.) Ist "Mündigkeit in der Dimension des Geistes der zu Ende gebrachte Gedanke [einer schöpferischen Vernunft], so ist sie in der Wirklichkeit eine Blutspur." (ebd. 96) "Mündigkeit ist Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selber" (ebd. 97); und sie ist "leeres, verfälschendes Wort, das Atavismen zudeckt, die Ausplünderung der Kontinente". (ebd. 96) Das Wort ist "leere Hülse", dennoch darin auch "Potentialität, die mit veränderten Zeiten aktualisiert und zu neuem Selbstverständnis werden kann; das Wort wird sein Leben noch weitergeben". (ebd. 97) Die Reihe der Zitationen ließe sich lange fortsetzen.

Offensichtlich wird Mündigkeit bei Heydorn auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert: Erstens ist sie die Kategorie, in der bürgerliches

Bildungsdenken sich wesentlich ausspricht. Sie entsteht in der Epoche der Emanzipation des Bürgertums und entbirgt endlich das geschichtlich lange latente Motiv der Befreiung der Menschheit von über sie verhängtem Schicksal, um sich dann jedoch – mit der Machtübernahme der bürgerlichen Klasse und der Durchsetzung ihrer Produktions- und Gesellschaftsform – zu einem Begriff zu wandeln, in dem die bürgerliche Herrschaftsform sich bestätigt und gestützt finden konnte. Zum zweiten ist Mündigkeit die Kategorie, die über bürgerliche Herrschaft hinausweist und so für Heydorns eigenes Bildungsdenken maßgebend wird. Mündigkeit wird kritisiert und ist selbst Maßstab der Kritik. Das macht die Schwierigkeit aus, in die jeder Versuch gerät, ihren Stellenwert in Heydorns Bildungsdenken zu bestimmen.

Ich möchte zeigen, daß die Kategorie der Mündigkeit, als höchster Bildungswert, in der Tat, auch in ihrer Herrschaft transzendierenden Bedeutung, eine der bürgerlichen Gesellschaftsform zugehörige Kategorie ist, daß also jedes am Wert der Mündigkeit orientierte Bildungsdenken dieser Gesellschaftsform verhaftet bleibt, auch wenn es, wie im Falle Heydorns, über sie hinauswill; daß der Wert der Mündigkeit aber längst an der Selbstzersetzung der Wertverhältnisse teilhat, die für die bürgerliche Gesellschaftsform charakteristisch sind; und daß wir keinen alternativen Bildungswert haben, den wir an die Stelle der Mündigkeit setzen können, daß uns nur deren Kritik als Moment der Selbstzersetzung ihres Werts bleibt.

## II

Was keinen Wert *hat*, *ist* nichts wert. Dieser Satz spricht das Wertfundament der bürgerlichen Gesellschaft aus. Er bezieht seinen Geltungsanspruch zuerst aus der kapitalistischen Produktion, erweitert ihn aber auf alle Lebensbereiche. In ihm werden Haben und Sein identifiziert, so aber, daß das *Werthaben* das *Primäre* ist, das Wertsein daraus abgeleitet. Wert-haben fügt dem Wert-habenden etwas hinzu, was ihm zuvor nicht zu eigen war: Wert. Daß es dann sein (rechtliches) Eigentum wird, besagt nur eben dies, daß es ihm nicht eigen ist. Was Wert zum Haben erst erhält, ist eigentlich (in seinem Eigenen) nichts wert. Wert wird verliehen, erworben, geschaffen. Der Machtanspruch des wertenden Subjekts, der schon in der Beurteilung des Wertseins der Dinge liegt, totalisiert sich, indem die Bewertung der Dinge ihnen Wert nur zumißt, sofern er ihnen gegeben wurde.

Heidegger hat – unter Bezug auf Nietzsches Wertkritik – den in Wahrheit entwertenden, nihilistischen Charakter des Wertens als Tätigkeit des Wert-

Zumessens aufs schärfste herausgestellt. Es gelte bei allem Gerede über Werte endlich "einzusehen, daß eben durch die Kennzeichnung von etwas als 'Wert' das so Gewertete seiner Würde beraubt wird. Das besagt: durch die Einschätzung von etwas als Wert wird das Gewertete nur als Gegenstand für die Schätzung des Menschen zugelassen. Aber das, was etwas in seinem Sein ist, erschöpft sich nicht in seiner Gegenständlichkeit, vollends dann nicht, wenn die Gegenständlichkeit den Charakter des Wertes hat. Alles Werten ist, auch wo es positiv wertet, eine Subjektivierung. Es läßt das Seiende nicht: sein, sondern das Werten läßt das Seiende lediglich als Objekt seines Tuns – gelten." (Heidegger 1946, 349)

Nun ist Mündigkeit ein hoher, wahrscheinlich der höchste Wert, den unser traditionelles Bildungsdenken und unsere Pädagogik geltend machen. Kein Mensch aber kommt mündig auf die Welt. Der aller subjektiven Schätzung entzogene "Wert" von Herkunft und Geburt (Adel) wird im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaftsform abgelöst durch den Wert, den ein Mensch erwirbt bzw. schafft, indem er mündig wird. Bildung zur Mündigkeit ist Erwerb bzw. Schaffung des Werts, den ein Mensch haben kann. Daß Mündigkeit der höchste Wert ist, bedeutet nichts weniger als die Entwertung der Herkunft eines Menschen, seines Geborensseins, und die Entwertung dieses Menschen selbst, soweit er seine Bildung erst vor sich hat.

Zu Beginn der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft war damit eine Frontstellung gegen den angeblich natürlich, da durch Geburt begründeten Herrschaftsanspruch des Adels verbunden. Mit dem Schwinden der gesellschaftlichen Relevanz adliger Herkunft aber blieb nur die Frontstellung gegen die Natur und alles naturhaft Begründete. Mündigkeit wird zum Gegenbegriff gegen Naturhaftigkeit. "Der entscheidende Weg zur Mündigkeit wird über die Auseinanderstetzung des Menschen mit der Natur geöffnet." (ebd. 104) "Indem der Mensch über seine Bedingung verstanden wird, die Bedingungen der Natur, kriecht er zugleich aus dieser Natur hervor, um sich selbst als ihr Verfüger zu finden. ... Mit dem Bewältigungsprozeß der Natur geht der Bildungsprozeß einher." (ebd. 105) Ein Mensch wird zum (wertvollen) Menschen, indem er sich zur Mündigkeit bildet bzw. zur Mündigkeit erzogen wird. Wie alle Natur so ist auch seine Natur und damit er von Natur nichts wert.

Bildung zur Mündigkeit ist daher im Zusammenhang zu sehen mit der Entwicklung jenes technischen und ökonomischen Naturverhältnisses, das sich heute krisenhaft zuspitzt. Mündigkeit spielt darin ihre Rolle. Sie ist



Mittäterschaft, und zwar auch an der Ökonomie dieses Verhältnisses. Denn – das will ich zeigen – ihr Wert hängt unmittelbar zusammen mit der ökonomischen Wertkategorie, und zwar nicht nur auf die Weise, die Bildungsökonomie vergeblich zu fassen sucht, sondern fundamentaler: als Würdigung der Teilhabe an der ökonomisch betriebenen Entwürdigung der menschlichen Natur und der menschlichen Gemeinschaft.

### III

Der Wert, den Mündigkeit verleiht, ist gesellschaftlicher Wert. Indem einer mündig ist, ist er gesellschaftsfähig, hat er teil an der Konstitution des Gemeinwesens. Der Wert der Mündigkeit hat sich demnach zu erweisen in der Sphäre der sozialen Vermittlung. Deren reales Fundament wie ideales Wesen ist in der bürgerlichen Gesellschaft der Markt. Wert hat hier, was sich austauschen läßt, was also nicht für sich steht, sondern für anderes, für jenes Allgemeine, das alles Austauschbare zur Tauschbarkeit bestimmt. Im Warencharakter der Dinge zeigt sich ihr gesellschaftlicher Wert, im Warencharakter des Menschen der seine. Mündigkeit als Wert widerspricht nicht diesem Warencharakter, sondern ist die ihm zugehörige Bewußtseins- und Verhaltensform. Sie ist das Selbstbewußtsein der abstrakten und sich selbst in ihrer Abstraktheit hervorbringenden Arbeit.

In seiner bis heute an Scharfsinn unübertroffenen Analyse der kapitalistischen Produktionsweise hat Marx die "abstrakte Arbeit" als Substanz des Tauschbarkeit begründenden Werts identifiziert. (Marx 1972, 52) Die abstrakte Arbeit ist die zur reinen Produktion gewandelte und reduzierte Arbeit. Reine Produktion, das heißt: Der Gesamtprozeß der Arbeit wird ausschließlich auf das vorgestellte Produkt bezogen, wobei dieses selbst – als Wert – allein in Hinsicht seiner Produziertheit und Produzierbarkeit von Interesse ist. Nur was nach Maßgabe des jeweils erreichten Standes der Produktivkraftentwicklung für dessen Herstellung notwendig ist und seine Herstellbarkeit (Machbarkeit) nicht behindert, gilt. Alle nicht vom Zweck der Herstellung zu rechtfertigenden (z.B. kultische, gesellige, künstlerische) Anteile des Arbeitsprozesses und seiner Elemente (unverwertbare Anteile von Natur oder Arbeitskraft) und ebenso alle die Herstellbarkeit einschränkenden Bedingungen des (Be-)Dürfens (Natur- und Bedürfniszusammenhänge) verfallen der Negation, werden außer Geltung gesetzt und zur Eliminierung vorgesehen. Die Produktion "emanzipiert" sich so von Natur und tradierter Kultur sowie den natürlichen und kulturellen

Schranken der Arbeitskraft und ihrer Anwendung und stellt sich – scheinbar – allein auf ihre eigenen Resultate und Maßstäbe. Allein was der subjektiven Produktionsrationalität entspringt, nicht mehr, was von Natur und aus Tradition da ist, erscheint als ihre Quelle und ihr Sinn: Wert generiert sich selbst und ist sich selbst Sinn. Er wird "Kapital": "prozessierender" und sich selbst verwertender Wert. (ebd. 170)

Subsumiert unter den ökonomischen Verwertungsprozeß reißt sich die Arbeitstechnik von der Natur los und wird zur Produktionstechnik, deren Fortschritt ausschließlich noch von ihren eigenen Resultaten abhängig zu sein scheint, also keine außer ihr liegende Schranke mehr kennt. Alles die absolute Technik Hemmende wird aus der Produktion eliminiert, indem diese den menschlichen Leib ebenso wie die äußere unverwertete Natur aus sich ausschließt.

Mit dem Tausch als maßgeblicher Vermittlungsform gesellschaftlicher Wertgeltung werden zugleich die sozialen Beziehungen entsolidarisiert. Das (warenförmige) Leistungsangebot bezieht sich auf dem Markt nicht auf Bedürftigkeit, sondern auf anderes (warenförmiges) Leistungsangebot. Die soziale Komplementarität von Leistung und Bedürfnis wird aufgebrochen zugunsten einer privaten Komplementarität von Arbeitsleistung und Einkommen, in der nur solche Bedürfnisse als Güterbedarf Anerkennung beanspruchen können, die sich als Funktion der Arbeitsleistung rechtfertigen lassen.

#### IV

Die Abstraktion von Natur und Gemeinschaft ist eine Leistung der abstrakten Arbeit, die im Wert gesellschaftlich gewürdigt wird. Sie ist also eine Leistung von arbeitenden Menschen.

Die Produktivität der Arbeitskraft ist allerdings, soweit sie als Spezifikum menschlicher Begabung eine Naturmitgift der Gattung ist, selbst wertlos. Nur was ein Mensch aus seiner Mitgift macht, und zwar im Hinblick auf seine Teilhabe an kapitalistischer Wertproduktion macht, wie er sie entwickelt und nutzt, verleiht ihm Wert und wird auf dem Markt entgolten. Daß aber die Bearbeitung der Natur, auch die Entwicklung seiner eigenen inneren Natur, durch die Natur ermöglicht ist, findet wertökonomisch keine Berücksichtigung. Die kapitalistische Ökonomie macht ihre (Wert-) Rechnung grundsätzlich ohne die Natur.

Der Wert der Ware Arbeitskraft bemißt sich, wie Marx dargestellt hat, wie der Wert aller anderen Waren am Maß der Abstraktionsarbeit, die an ihr geleistet werden muß, um sie für kapitalistische Produktion zu qualifizieren und nutzbar zu machen. (ebd. 184-187) Zu diesem Wert kann sie verkauft werden. Marx hat den Abschluß des Arbeitsvertrags demzufolge als Kaufvertrag, die anschließende Anwendung der Arbeitskraft im Produktionsprozeß als Konsum der gekauften Ware interpretiert. (ebd. 189f.) Die Arbeitsleistung selbst erscheint bei ihm als eine "Funktion" der Ware Arbeitskraft (ebd. 563), von der ihr Käufer nach seinem Willen Gebrauch machen kann.

Diese Interpretation übergeht – wie mir scheint – eine ganz entscheidende Frage: Was wird aus der menschlichen Arbeitskraft im Produktionsprozeß, soweit sie eine Naturkraft, also nicht produziert ist? Sie unterschlägt, was Marx selbst für den Arbeitsprozeß im allgemeinen herausstellt: die andauernde Beteiligung des Willens zur Arbeit (ebd. 193), die gerade den fundamentalen Unterschied der lebendigen Arbeit zum bloßen Funktionieren einer Sache, zum Abruf einer in die Sache eingeschlossenen Funktion ausmacht. Der entschiedene Wille zur Anwendung der Arbeitskraft darf zwar bei ihrem Käufer vorausgesetzt werden, auf den die zeitweilige Verfügung über sie übergegangen ist. Doch so, als auf den Käufer zeitweilig vollständig übergegangener Wille zur Arbeit, vermöchte dieser die Arbeit einer nunmehr willenlosen Arbeitskraft keineswegs in Gang zu setzen. Die Motivation, aus der Arbeitskraft Profit zu schlagen, ist keine Arbeitsmotivation.

Indem der Arbeitswille unzulässig zur Funktion der Arbeitskraft, d.h. die Arbeitssubjektivität zur Funktion eines Produktionsfaktors erklärt wird (Marx setzt die Arbeit als Funktion der Ware Arbeitskraft den funktionalen Operationen einer Maschine gleich; ebd. 561), wird nämlich das Paradox übergangen, daß die Abstraktion von der Natur eine Leistung ist, die vollziehen zu können eben jene Naturmitgift ist, welche die menschliche Gattung auszeichnet und die sich entsprechend auch in der Wertproduktivität der Arbeit manifestiert, ohne jedoch gesellschaftliche Wertschätzung in der Weise erfahren zu können, wie sie den Waren als produzierten Werten zukommt; daß also die kapitalistische Wertökonomie in Vollstreckung des ihr immanenten Wertgesetzes ihre eigene Quelle mißachten muß.

Daß es sich hier um eine sich selbst verkennende und daher tendenziell selbstzerstörerische Mißachtung handelt, zeigt sich daran, daß der Produktionsprozeß, wie Marx ihn analysiert, gar nicht vonstatten gehen könnte, wenn er tatsächlich nur das wäre, als was er gesellschaftlich gilt und

als was Marx ihn darstellt: ein Prozeß zwischen Dingen, die dem Käufer der Arbeitskraft gehören, ganz ebenso, wie wenn ein Weinproduzent den Gärstoff seinem Rebensaft zusetzt. (ebd. 200) Die Arbeit "geschieht" nicht wie der Gärungsprozeß im Weinflaß geschieht. Sie wird getan; und daß sie getan wird, setzt nicht nur den Willen des Kapitalisten voraus, sein Kapital zu verwerten, sondern auch den des Arbeitenden, seine Arbeitskraft in Szene zu setzen.

Dieser Wille ist notwendig, aber nicht käuflich; jedenfalls nicht im Sinne des Äquivalententauschs. Gekauft werden kann der produzierte Anteil des Arbeitsvermögens, nicht aber dessen subjektive Grundlage. An dieser Stelle muß also etwas anderes einsetzen, als durch Kauf und Verkauf erfaßt werden kann. Die verkaufte Arbeitskraft kann nicht von einem anderen benutzt werden. Der Verkäufer der Arbeitskraft kann deren Gebrauch nicht passiv über sich ergehen lassen. Er muß auf irgendeine Weise dafür gewonnen werden, die Subjektivität seines Arbeitsvermögens aktiv zu betätigen: er muß "motiviert" werden.

Mit dem Abschluß des Arbeitsvertrags hat der Verkäufer der Arbeitskraft seine subjektive Willensäußerung beurkundet, im Dienste des Käufers seine Arbeitskraft zu nutzen. Wenn er hernach gezwungen ist zu arbeiten, so ist dies ein Zwang, den er sich selbst auferlegt hat. Die Frage ist natürlich, warum das Subjekt dazu bereit sein sollte (ob nämlich die Bereitschaft zu arbeiten immer hinreichend durch Bezahlung der Reproduktionskosten erwirkt wird). Die Frage nach der Motivation der Arbeitenden hat Marx sich nicht gestellt, da er davon ausging, daß der reine Selbsterhaltungstrieb als Begründung für die Arbeitsbereitschaft ausreichte.

Ich behaupte nun, daß Marx hier unzulässigerweise einen Grenzfall zur allgemeinen Bestimmungsgrundlage gemacht hat. Historisch ist dies mehr als verständlich, stellte dieser "Grenzfall" zu Zeiten des frühindustriellen Kapitalismus doch sicherlich den Regelfall dar. Weltweit dürfte auch heute noch gelten, daß die meisten Menschen sich zur Arbeit gezwungen sehen aus reiner Not und für die meisten Arbeitsverhältnisse die Frage der Motivation keine nennenswerte Rolle spielt. In den Ländern, deren Kapitale den Weltmarkt beherrschen, hat sich die Situation aber in den letzten 100 Jahren dahingehend geändert, daß jener Grenzfall nicht mehr der Regelfall ist und die Marxschen Bestimmungen der Lohnarbeit und des Lohns als Entgelt des Werts der Ware Arbeitskraft nicht mehr hinreichend sind, das Verhältnis von Kapital und Arbeit in diesen Ländern und das subjektive Verhältnis der Arbeitenden zu ihrer Arbeit, damit auch den Auftrag der Bildung adäquat zu

analysieren. Zwei Entwicklungen zumindest sind es, die hierfür ursächlich sind: Das Netz der sozialen Absicherung, das die Bereitschaft zum Arbeiten nicht mehr zu einer Frage des nackten Überlebens macht; und die Entwicklung der Arbeitsanforderungen, die zumindest für einen großen Teil der Arbeitsplätze ein "unbeteiligtes Geschehenlassen" der Arbeit nicht mehr zuläßt, sondern Initiative, Kreativität, Entscheidungsfähigkeit, aktive Flexibilität von den Arbeitenden verlangt, Qualitäten, die ohne subjektive Anteilnahme, ohne eine gewisse Identifikation mit der Arbeit undenkbar sind.

## V

Weil die Arbeitskraft verkauft ist, gehört ihre Leistung nicht dem Arbeitenden. In seinem Produkt kann der Arbeitende daher keine Bestätigung erfahren. Ebensowenig in dem Prozeß, der zum Produkt führt, da dieser allein durch das Produkt bestimmt ist, also nur als Vorlauf zur Genese des Eigentums eines andern gilt. Anders ausgedrückt: Für den Arbeitenden enthält seine Arbeit keinen ihm eignen Sinn, der ihn motivieren könnte.

Ebensowenig aber hat seine Bereitschaft, im Dienste eines anderen zu arbeiten, einen ökonomischen Wert, den er sich entgelten lassen könnte. Für die Motivierung bleiben daher nur zwei Möglichkeiten: die Identifikation mit dem fremden Willen, dem er sich unterwirft; und die Entgegennahme eines Entgelts ohne Gegenwert. *In den führenden Industrieländern ist der Lohn heute ein den Wert der Arbeitskraft übersteigendes und die Identifikation mit dem fremden Willen förderndes und belohnendes Entgelt.*

Beides gehört zusammen. Dadurch daß die Arbeitskraft zu einem über ihrem Wert liegenden Preis verkauft wird, wird der Arbeitende – anders als Marx es dargestellt hat – zum Komplizen ihrer Verwertung. Er ist nicht länger das unglückliche Objekt von Ausbeutung, sondern deren Nutznießer. Er arbeitet, und das heißt: er leistet abstrakte Arbeit und Mehrarbeit im eigenen Interesse. Er erleidet nicht, sondern vollzieht aus eigenem Willen die Abstraktion der Wertbildung. Keineswegs geduckt, "scheu, widerstrebsam, wie jemand, der seine eigne Haut zu Markte getragen und nun nichts anderes zu erwarten hat als die – Gerberei" (ebd. 191), sondern aufrechten Ganges betritt er die Stätte der Produktion. Er ist kein Geknechteter, Unterdrückter und Ausgebeuteter, sondern Partner, Herr, mündiger Produktionsbürger.

Doch ist er dies nicht von Natur aus; auch nicht aus der Natur der Arbeit heraus. Im Gegenteil: Die zur bürgerlichen Partnerschaft erforderliche Mündigkeit ist selbst Ergebnis harter Arbeit sowohl des einzelnen an sich als auch der Gesellschaft (bzw. ihrer damit beauftragten Agenten) an ihm: das Weg-Arbeiten seiner Naturhaftigkeit, die Hervorbringung eines Menschen, der sich aus der Hervorbringung, als Produkt seiner selbst, als Selbstschöpfung versteht, dessen Wert und Selbstwertgefühl aus diesem Produktsein und komplementären Produzentsein gebildet ist.

Das Verrückte daran ist, daß das Seiner-selbst-Herr-werden die Antwort auf einen Zwang ist, auf die gesellschaftlich produzierte Notwendigkeit kapitalistischer Lebensverhältnisse, Antwort auf die Enteignung der Natur, die dem "freien und ledigen", nämlich eigentumslosen Menschen, der nichts hat als seine subjektive Arbeitskraft, widerfahren ist, daß also in der Notwendigkeit der Bildung zur Mündigkeit die Ohnmacht des seiner Natur beraubten Menschen zum Ausdruck kommt. Herrschaft, Herr-sein zeigt den Selbstverlust des Menschen an, soweit er Natur ist; und in der Abstraktion von der eigenen Natürlichkeit wird nur die Enteignung nachholend internalisiert, die historisch-gesellschaftlich vorausgegangen ist. Dem zur Arbeit bestimmten Menschen muß Wert verliehen werden, weil er kein Wert mehr ist. Zwar gehört er sich selbst und nicht mehr einem andern wie in vorangegangenen Epochen. Aber was ihm da gehört, ist an sich wertlos und muß erst durch Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Wert versehen werden. Er ist – wie die Pädagogik in sicherem Gespür für den Kern ihrer nun anhebenden gesellschaftlichen Aufgabe der Humanisierung des Menschen feststellt – im Wesen ein Zu-Erziehender, Zu-Bildender.

Erst die erworbene Mündigkeit des zum Kapitalpartner erzogenen und ausgebildeten Produktionsbürgers verleiht dem erwachsenen Gesellschaftsmitglied jenen Wert, der sich am Markt realisieren läßt, und versetzt es in die Lage, darüber hinaus bei der Verteilung des von ihm produzierten, ihm aber ökonomisch rechtens nicht zustehenden Mehrwerts berücksichtigt zu werden.

## VI

Ein Mensch wird zum Träger abstrakter Arbeitsleistungsfähigkeit, indem an ihm abstrakte Arbeit geleistet wird, von ihm selbst und/oder von anderen. Der Erwerb abstrakter Arbeitsleistungsfähigkeit ist selbst ein Abstraktionsprozeß – die Bildung zur bürgerlichen Mündigkeit. Diese Mündigkeit ist

eine höchst diffizile Verhaltensdisposition. Sie beinhaltet eine objektive und eine subjektive Seite. Die Polarität von Objektsein und Subjektsein ist dabei ein Resultat der Bildung zur Mündigkeit, der Vollzug der widersprüchlichen Verhaltensanforderungen kapitalistischer Lebensverhältnisse an das bürgerliche Individuum, sich selbst, aus freien Stücken und aus eigenem Interesse, in Wahrnehmung seiner historisch erworbenen Bürgerfreiheiten zum Material und Mittel ökonomischer Verwertung zu machen, sich selbst erst qua Ausbildung gesellschaftlichen Wert zu verleihen und eben damit die eigene ursprüngliche Wertlosigkeit zu bestätigen.

Mit dem einzelnen Menschen wird verfahren wie mit der Natur und der tradierten Kultur insgesamt. Die ökonomische Wertkategorie setzt als Wert in Geltung, was Vergegenständlichung von Subjektivität ist, und zwar von reiner, aller Natürlichkeit und Tradition entledigter Subjektivität, was sich also auf nichts anderes zurückführen läßt als auf den abstrakten Willen zur Bemächtigung des Gegenüber. In dieser Weise erhebt der zur Mündigkeit herausgeforderte Bürger sich über die eigene Herkunft aus Natur und Tradition und setzt an sich durch, als was er – als inkorporiertes Kapitalsubjekt – sich will.

So bildet er die Fähigkeiten aus, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden; ganze Wissenschaftszweige sind heute damit beschäftigt, Analyse- und Prognoseinstrumente zu entwickeln, um verlässliche Aussagen über die künftige Entwicklung dieser Nachfrage zu gewinnen. Und zugleich bildet er in sich selbst jene spezifische Subjektivität aus, die es ihm ermöglicht, von dieser seiner ausgebildeten Qualifikation im Zusammenhang und im Sinne des kapitalistischen Verwertungsprozesses selbständigen und unangeleiteten Gebrauch zu machen, ohne sich dabei unfrei und unterdrückt zu fühlen. Die Bildung der bürgerlichen Mündigkeit vollzieht sich als Identifikation mit der im Kapital strukturell vorgebildeten reinen, omnipotenten und gewaltsamen Subjektivität "des modernen Menschen".

Zum Wertbewußtsein dieses so gebildeten, mündigen Menschen gehört das Doppelte: den Wert der Dinge zu kennen; und zu wissen, daß Wert nur haben kann, was der subjektiven Produktionsmacht entspringt. Der mündige Bürger ist sich seines (Markt-)Wertes bewußt, den er durch die Anstrengung marktgerechter Qualifikation erworben hat; und er ist sich dessen bewußt, daß er selbst es ist, der sich diesen Wert verliehen hat. Er weiß, daß er Wert hat und Quelle von Wert ist. Und daß nichts an ihm Wert ist, was nicht seiner Selbstbemächtigung entspringt. Mündigkeit ist der seiner selbst bewußte Wille zur Produktion als "Wille zur Macht" (Nietzsche); "seinem

innersten Wesen nach" – wie Heidegger sagt – "ein perspektivisches Rechnen mit den Bedingungen seiner Möglichkeit, die er als solche selbst setzt. Der Wille zur Macht ist in sich Werte setzend. ... Der Wille zur Macht – und er allein – ist der Wille, der Werte will. Deshalb muß er zuletzt ausdrücklich jenes werden und bleiben, von wo alle Wertsetzung ausgeht und was alle Wertschätzung beherrscht: das 'Prinzip der Wertsetzung'" (Heidegger 1941/42, 19), in meiner Interpretation: der Leistungswille der "abstrakten Arbeit". "Im Rechnen mit Werten und im Schätzen nach Wertverhältnissen rechnet der Wille zur Macht mit sich selbst. Im Wertdenken besteht das Selbst-Bewußtsein des Willens zur Macht, wobei der Name 'Bewußtsein' nicht mehr ein gleichgültiges 'Vorstellen' bedeutet, sondern das machtende und ermächtigende Rechnen mit sich selbst. Das Wertdenken gehört wesentlich zum Selbstsein des Willens zur Macht, zu der Art, wie er subiectum (auf sich Gestelltes, allem Zugrundeliegendes) ist. Der Wille zur Macht enthüllt sich als die durch das Wertdenken ausgezeichnete Subjektivität." (Heidegger 1941/42, 19) Im prozessierenden Wert, dem Kapital, ist diese sich in sich selbst zu gründen beanspruchende Subjektivität gesellschaftliche Struktur, in der abstrakten Leistungsbereitschaft und im Wert- wie Selbstwertbewußtsein des arbeitenden Menschen als dessen Mündigkeit psychisch inkorporiert.

## VII

Das Selbstbewußtsein des mündigen Subjekts ist sein Selbstbewußtsein als Machthaber. Das Insignium der Macht ist das Geld. Es zeigt an, daß Macht aus Macht resultiert, daß Macht, also die prinzipiell grenzenlose Verfügung über die Dinge, sich selbst generiert und steigert: Geld erlaubt den Zugriff auf die Dinge; im Preis der Dinge zeigt sich zugleich, daß nur das an ihnen, worin sie Resultat ihrer Zurichtung auf und durch den subjektiven Bemächtigungswillen, Wert ist; und als Kapital ist Geld die Quelle seiner Selbstvermehrung.

Indem der einzelne den Wert seiner Arbeitskraft auf dem Markt realisiert, wird ihm erstens bestätigt, wie weit ihm seine Selbstbemächtigung gelungen ist, er also Wert hat und Quelle von Wert ist, und zugleich damit zweitens das gesellschaftlich gültige Machtmittel an die Hand gegeben, über die auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Subjekts zugerichteten Dinge zu verfügen. Im Erhalt des Lohns realisiert er sich als Mitinhaber gesellschaftlicher Macht.



Würde diese Macht nur reichen, seinen Marktwert zu erhalten, also sich als spezifisch qualifiziertes Mittel der Kapitalverwertung zu reproduzieren, erführe sie sich allerdings als begrenzt durch das fremde Interesse und die übersteigende Macht des Kapitals bzw. seiner Repräsentanten. Die im Kapital strukturell vorgebildete Macht der reinen Subjektivität fände im gesellschaftlichen Status der Arbeitskraft keine Entsprechung. Mündigkeit wäre allein auf der Seite der im Namen des Kapitals Herrschenden. Die durch das Arbeitseinkommen erlangte Macht über die Dinge reichte nur zur Bestreitung des notwendigen Lebensunterhalts und entpuppte sich als die Ohnmacht dessen, der sich noch ums bloße Überleben sorgen muß. Nein – der Lohn als Entgelt abstrakter kapitaladäquater Arbeit muß die Fähigkeit des Subjekts zur Selbstübersteigung als Ermöglichung permanent sich erweiternder Verfügung über die zugerichteten Dinge, als Teilhabe an prinzipiell grenzenloser Erweiterung der gesellschaftlichen Macht zum Ausdruck bringen. Der mündige Produktionsbürger ist nicht in die Grenzen der notwendigen Arbeit einschließbar; er muß Gelegenheit erhalten zur Überschreitung dieser Grenzen; er muß teilhaben können an jener Akkumulation der Verfügungsmasse über das Lebensnotwendige hinaus, die aus der Mehrarbeit entspringt.

Damit wird eine der Grundannahmen traditioneller marxistischer Ausbeutungstheorie negiert: daß die Mehrarbeit und ihre relative Ausweitung allein im Interesse des Kapitals seien (bzw. seiner Repräsentanten) und daß sich die Emanzipation von den Schranken der notwendigen Arbeit im Produktivitätsfortschritt allein als Zunahme der Kapitalmacht und so als relative Entmachtung der Arbeitenden manifestiere. Auf der Basis dieser Annahme erscheint Mündigkeit als unerreichbar, als leeres Versprechen, dessen Einklagen auf den Herrschaftscharakter der bestehenden Gesellschaftsform hinweise.

In der Tat stößt dies Einklagen ins Leere, aber nicht ins Leere eines zur Einlösung nicht vorgesehenen Versprechens, sondern in die Leere des Raums hinter weit geöffneten Türen. Welche kritische Wirkung sollte die Beschwörung des Mündigkeitspostulats noch haben, wenn es nur als Echo der Kapitalanforderungen vernehmbar wird und Herrschaft gerade die Verhaltensform ist, die gebildet werden soll, so Mündigkeit das Ziel ist.

Es gehören nämlich zusammen: die Mündigkeit und der *Mehrlohn*, ein Lohn, der den Wert der ausgebildeten Qualifikation übersteigt, der also Verfügung über mehr als das Reproduktionsnotwendige bereitstellt. "Der Proletarier", sagt Heydorn, "wird in die Front der Herrschenden gezwungen,

er wird selbst zum Herrscher, sein Minderwertigkeitskomplex findet ein Objekt für bisher verwehrte Identifikation, er darf auf Kosten des Menschen zum Menschen werden." (Heydorn 1979, 319) Wird er wirklich "gezwungen"? Hat er wirklich den psychischen Komplex eines "Minderwerts" zu kompensieren? Die Eigner von Arbeitskraft reihen sich selbst ein in die Front der Herrschenden; sie sind Komplizen der Ausbeutung. Mündigkeit und Mehrlohn korrespondieren. Denn im Mehrlohn, der sie vom von ihnen erzeugten Mehrwert profitieren läßt, sieht sich die Subjektivität der Arbeitenden in ihrer Fähigkeit zur Selbstbemächtigung und Selbstüberschreitung in der gesellschaftlich gültigen Weise anerkannt: als erweiterte Machtteilhabe.

Der Preis, der für diese Machtteilhabe zu zahlen ist, besteht im Verzicht auf eigene Sinnggebung in der Arbeit. Dort agiert der einzelne allein als Produktionsfaktor des Kapitals. Die produktive Macht, die er hier ausübt und erfährt, ist nicht die seine. Sein Können ist instrumentelle Qualität, "Funktion" der Ware Arbeitskraft nicht anders als die Eigenschaften des Rohstoffs oder der technische Standard der eingesetzten Maschinen. Es wird entgolten im Wert der Arbeitskraft. Erst der Lohnzuschlag, der Mehrlohn bringt die Anerkennung und gesellschaftliche Schätzung der Subjektivität, der Arbeitsmotivation und der Bereitschaft zum Engagement im Dienste der Kapitalinteressen, also zur Selbstinstrumentalisierung zum Ausdruck. Realisiert wird sie außerhalb der Arbeit, wo über die bloße Reproduktion des instrumentellen Arbeitsvermögens hinaus aus dem Mehrlohn erweiterte Konsummöglichkeiten geschöpft werden können, in denen das Subjekt sich feiern und in der freien, nicht von Notwendigkeit diktierten Verfügung über die ihm zugewandten Dinge seine Macht auskosten kann.

### VIII

Bildung zur Mündigkeit ist Bildung zur Machtausübung gegenüber der in den Dingen verfügbar gemachten äußeren Natur, aber auch gegenüber der inneren Natur des Individuums selbst. Die Anstrengungen der Bildung sind auch die Anstrengungen dieser Selbstdisziplinierung, in der das Individuum sich gegen sich selbst wendet und all das in ihm, was keinen Wert hat, weil es von Natur ist, in seinem Eigensinn leugnet und der wertgebenden Formung unterwirft.

Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft reproduziert sich so nach der Emanzipation von der Auslieferung an ein übermächtiges Geschick,

verhängt von unbeherrschter Natur, tradiertter Sitte und standesdeterminierter Geburt, als innerer Selbstwiderspruch des mündigen Bürgers, der sich in seiner Mündigkeit von eben der Seite seiner selbst zu emanzipieren hat, auf die Rücksicht zu nehmen das Kapital in seinem hemmungslosen Verwertungsdrang auf die Dauer keinen Wert legt: der Bindung an eine in der inneren Natur des Menschen, in seiner Leiblichkeit zur Verwirklichung aufgegebenen Idee humaner Natur.

Es ist dies ein Selbstwiderspruch, der gerade im Anspruch begründet ist, die Genese der Welt, in der wir leben, vollständig der Selbstproduktion des Menschen entspringen zu lassen und so alle Brüche und Widersprüche des menschlichen Daseins zu tilgen. Mündigkeit ist das Projekt der *Selbsterstellung des Menschen durch Bildung*, das Pendant zur Selbstverwertung des Kapitals durch abstrakte Arbeit. Sie impliziert die Verachtung des Menschen, soweit er Naturwesen ist, durch den Menschen, soweit er in Wille und Bewußtsein sich selbst voraus ist. Und sie impliziert das Vergessen, daß die Fähigkeit zur Selbsttranszendierung selbst eine Naturmitgift der menschlichen Gattung ist, durch die wir entlassen sind aus den Determinationen, aber auch Sicherheiten verhängter Naturhaftigkeit, ohne jedoch maßstabslos in die Möglichkeit einer freien Konstruktion "zweiter Natur" versetzt zu sein. Denn es ist humane Natur, die uns in unserer Leiblichkeit als "Idee" einer Natur im ganzen zur Verwirklichung aufgegeben ist. Für dieses "Hinaus" über die gegebene Natur können wir Orientierung nur gewinnen durch Achtung für unsere uns leiblich gegebene Natur.

Menschliches Leben heißt Arbeit und damit Machtausübung gegenüber der Natur. Aber Quelle und Maß unserer Machtausübung unterliegen selbst nicht unserer Macht. Diese Spannung ist fundamental; sie ist nicht aufzulösen durch Machtverzicht und Rückkehr in die scheinbare Geborgenheit des Schoßes von "Mutter Natur". Aber sie ist ebensowenig aufzulösen in die Maßlosigkeit des Anspruchs totaler Verfügung, wie sie in der Verwertungsbewegung des Kapitals strukturell angelegt ist. Sie muß ausgehalten werden. Das heißt: arbeitend und uns bildend müssen wir uns halten zwischen der Macht unserer produktiven Kräfte und der Schwäche unserer bedürftigen Natur, zwischen Freiheit zur Gestaltung der Welt und Bindung an das Maß unserer Leiblichkeit, zwischen autonomer Selbstbestimmung und der Abhängigkeit von den Bedingungen, die die Natur uns setzt, ohne der Versuchung zu erliegen, uns der Eindimensionalität des einen oder anderen Pols zu ergeben.

Wie wir auf Arbeit nicht verzichten können, so nicht auf Bildung zur Mündigkeit. Aber wie wir die kapitalistische Form der Produktion werden überwinden müssen, um den Maßstab einer humanen Natur uns nicht vollends entgleiten zu lassen, was Selbstvernichtung der menschlichen Gattung hieße, so wird auch die dazugehörige Hypostase der Mündigkeit als höchsten Bildungswerts überwunden werden müssen. Wie wir nicht der äußeren Natur Herr werden können, so auch nicht unserer selbst. In der inneren Natur bleibt ein Unverfügbares gewahrt, das zu mißachten zwangsläufig in umso offenerem Terror münden wird, je mehr sich die Teilhabe an endlos zu erweiternder Macht als Illusion erweist und die unterdrückte Natur ihr Recht zurückverlangt.

## IX

Mündigkeit soll die Befreiung vom Verhängnis bringen. Aber als höchster Bildungswert wird sie selbst zum Verhängnis, die Emanzipation von Herrschaft zur neuen Herrschaftsform. Was spricht dafür, daß deren funktionale Hermetik brüchig werden könnte?

Heydorn hatte die Erwartung, daß der Bruch im Herzen der Industrienationen selbst erfolgt, daß die Spaltung, der der mündige Bürger dieser Länder als Preis für seine Machtteilhabe ausgesetzt ist, auf die Dauer nicht zu ertragen sei, daß das Bewußtsein selbst sich des Herrschaftscharakters seiner Mündigkeit inne wird, daß also Mündigkeit über sich hinaustreibt, sich der immanenten Paralisierung in ihrer bürgerlichen Form entledigt und sich in einer neuen, künftigen Form der Mündigkeit des von der Kapitalherrschaft befreiten Menschen überbietet. Zweifelsohne setzte er große Hoffnung in die emanzipative Kraft einer mit der Studentenbewegung Ende der 60er Jahre anhebenden innovativen, undogmatischen sozialistischen Bewegung.

Zugrunde liegt der Gedanke des vollständig zu sich selbst befreiten Menschen, des Menschen, der eben nicht nur, wie in der bürgerlichen Gesellschaft, sich aus dem von Natur und Herkunft verhängten Schicksal löst, sondern auch die Knechtung durch seine eigenen verselbständigten Hervorbringungen abstreift, wobei die Befreiung von der Kapitalherrschaft nur als konsequente Fortführung, ja als Erfüllung des vom Bürgertum eingeschlagenen Weges erscheint: als aus ihrem Widerspruch zur totalen Selbstbemächtigung befreite Mündigkeit, "uneingeschränkte Selbstentfaltung", "grenzenlose Revolutionierung". (Heydorn 1980b, 180) Damit

bleibt Heydorns Bildungstheorie erklärmaßen in der bürgerlichen Spur: Es ist das *Bewußtsein*, in welchem der Mensch zu seiner Humanität finden soll; das Bewußtsein ist die Kraft der begonnenen, aber nicht durchgeführten und unter kapitalistischen Bedingungen auch nicht durchführbaren Humanisierung der inneren und der äußeren Natur sowie des sozialen Lebens. Mündigkeit bleibt der höchste Wert. Es geht um "strenge Bewußtseinsbildung, die so früh als nur eben möglich einzusetzen hat, um den Menschen widerstandsfähig zu machen". (ebd. 178) Die technischen und wissenschaftlichen Herrschaftsmittel der gegenwärtigen Zivilisation sollen angeeignet werden, um sie gegen jene Herrschaft zu wenden, die die Vollendung der Herrschaft des Menschen über seine Lebensbedingungen aufhält. Wer Bildung zur wahren Mündigkeit will, "unterwirft sich, um Herr der Geräte zu werden, er findet sein Selbstbewußtsein über seine Unterworfenheit, nur so wird er seiner Unterwerfung ledig". (ebd. 176) Der Rückstand der sozialen Verhältnisse und des Selbstbewußtseins gegenüber dem Entwicklungsstand der Naturbeherrschung ermöglichenden technischen Produktivkräfte soll überwunden werden. "Die dringlichste Bildungsaufgabe besteht darin, das Bewußtsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen ... Die Unterdrückung der Vergangenheit kann auf dem Hintergrund der revolutionären Überwindung der Natur durch den Menschen revolutionär aufgehoben werden. Der Mensch kann Mensch werden, sein eigener Täter". (ebd. 164)

Heute zeichnet sich ab, daß der Widerstand gegen die bürgerliche Herrschaft nicht von einem mündigen Bewußtsein ausgeht, das seiner eigenen Mittäterschaft an der Unterdrückung inne wird, sondern von seinen Opfern: der mißhandelten Natur außer uns, die katastrophisch der Kontrolle zu entgleiten droht, den mißachteten kulturellen Traditionen überall dort, wo die Kapitalherrschaft kulturimperialistisch triumphiert, der unterdrückten inneren Natur bei denen, die hierfür nicht die Entschädigung des Konsumerismus erhalten. Das bürgerliche Selbstbewußtsein sieht sich mitsamt seiner Mündigkeit in Frage gestellt, in seiner Legitimation bezweifelt und angegriffen. Nicht daß es sich selbst zweifelhaft wurde, so daß es darin noch seine Souveränität offenbarte, sondern daß es von außen in Zweifel gezogen wird, herausgefordert und gezwungen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und seine Legitimation zu prüfen, die offensichtliche Relativierung der angemaßten Macht ist es, die zur Revision auch des Bildungsdenkens nötigt, sofern diese Herausforderung angenommen und damit auch schon die eigene Heteronomie anerkannt wird. Eine Formulierung

Heydorns aufgreifend, wonach Bildung als "Gedächtnis des Menschen an sich selber" (ebd. 179) zu fassen sei, könnte man die Hoffnung aussprechen, daß der Mensch, indem die Natur sich in Erinnerung bringt, an sich selbst erinnert werde, an seine Herkunft aus Natur, daran, daß er sich selbst eine Gabe ist. Nicht die Selbstübersteigung zu einer gesteigerten Mündigkeit, sondern die Rücknahme des Machtanspruchs, der darin liegt, erscheint mir als die Konsequenz: die Selbstdestruktion der Mündigkeit aus Einsicht in die eigenen Grenzen, an die sie damit aber auch wirklich erstmals ginge.

### **Literatur:**

HEIDEGGER, Martin: Brief über den Humanismus (1946). In: Wegmarken. Gesamtausgabe Bd. 9. 313-364

HEIDEGGER, Martin: Nietzsches Metaphysik. Vorlesung Wintersemester 1941/42 (angekündigt, aber nicht gehalten). In: Gesamtausgabe Bd. 50. 3-87

HEYDORN, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, (Bildungstheoretische Schriften Band 3), Frankfurt/M 1980b

MARX, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Nach der vierten, von F. Engels herausg. Aufl. Hamburg 1890. Marx-Engels-Werke Bd. 23. Berlin 1972

## **Vernunft durch Bildung?**

Gedanken beim neuerlichen Lesen der Schriften Heinz - Joachim Heydorns

### **I**

Ein Verschwinden, das Hugo von Hofmannsthal 1902 in seinem Chandos-Brief beschreibt - "die abstrakten Worte (...) zerfielen mir im Munde wie modrige Pilze" (Hofmannsthal 1957, 342), dies "breitete sich (...) aus wie ein um sich fressender Rost" (ebd.) - betrifft in hohem Maße Begriffe, über die das aufsteigende Bürgertum vor zweihundert Jahren seine kulturelle Identität zu formulieren suchte, allen voran Begriffe wie "Bildung" und "Vernunft"; weniger denn je sind wir uns wohl sicher, was sie für uns bedeuten können.

Diese Assoziation von modrigen Pilzen verbindet sich für mich zum einen mit Erfahrungen sozusagen in Nahperspektive auf Bildung: Ich bin Lehrerin, habe mit diesem bereits zur Problemgeschichte gewordenen Ethos von Bildung und Vernunft und mit ausgiebiger Heydorn-Lektüre im Kopf meinen Unterricht begonnen und mich doch in Bezug auf diese kulturelle Identität meinen Schülern gegenüber häufig nurmehr so gefühlt, als ob ich staubige Schätze in einem abseitigen Museum verwalte. Der andere Grund dürfte allgemeinerer Natur sein: Vermutlich bin ich nicht allein mit der Vorstellung, daß vor kurzem etwas zu Ende gegangen ist, daß sich dieses Ende in seiner manifesten Form ziemlich genau auf den Zerfall der sozialistischen Systeme datieren läßt, nun die Gestalt einer globalen Fluchtbewegung angenommen hat, aber noch darüber hinaus reicht. Dieser großen Zerfallsbewegung entspricht, daß kulturelle Identität in Fluß geraten oder geradezu problematisch geworden ist, z.B. unser Eurozentrismus, und soweit wir uns überhaupt noch etwas unter dieser Identität vorstellen können, bedarf sie der Formulierung.

Es ist dies ein Interesse, das ganz offensichtlich auch Heydorns Auseinandersetzung mit der Geschichte leitet, aber bei ihm aus einer anderen Perspektive. Einige Züge dieser Perspektive möchte ich im folgenden darstellen, so wie ich sie jetzt, beim neuerlichen Lesen, verstanden habe, und mit ein paar Anmerkungen versehen. Ich werde im folgenden Teil einige Züge seiner Bildungstheorie entwickeln und im abschließenden mich mit einigen Denkfiguren und Begriffen kritisch auseinandersetzen, die in Heydorns Schriften eine zentrale Stellung einnehmen.

## II

Heydorn beschreibt die Geschichte der abendländischen Identität als die Geschichte eines fortgesetzten, sich vertiefenden, verschärfenden Scheiterns. Woran sie scheitert, ihre Aufgabe, hält sich dabei durch, gewinnt in diesem Prozeß an immer konturierterer Deutlichkeit, bekommt eine zunehmend konkreter werdende gesellschaftliche Form. Die Aufgabe, so Heydorn, besteht darin, daß die Gattung Mensch sich selbst hervorbringen muß: "Erst mit dem Bewußtsein von sich selbst wird der Mensch als Menschheit zu seinem eigenen Schöpfer, der er, ohne es zu wissen, immer gewesen ist, entkommt er der Natur, einer blinden Verhaftung." (Heydorn 1979, 136) Es geht um Ausbildung dieser Bewußtseinsfunktion, Zunahme an Rationalität, Entfaltung einer Vernunft, die nicht allein danach fragt, was wahr ist, gut und gerecht, sondern dessen Verwirklichung er fordert und seine Verhinderung in den Kategorien von Macht und Ausbeutung analysiert. Diese Bewußtseinsgeschichte koinzidiert für Heydorn schließlich mit der Geschichte der bürgerlichen Klasse und ihrem Mündigkeitspostulat. "Im Sinne des Aufstiegs hieß Mündigkeit, daß das gesamte Geschlecht, wie es unter den Begriff des Menschen gefaßt wird, alles Verschlössene, Untergetauchte, in das Licht des Bewußtseins gerückt wird." (Heydorn 1980b, 95f.) Diese Perspektive einer zielgerichteten historischen Entwicklung, die die Geschichte des Abendlands umspannt, ist auch noch die Perspektive Heydorns; sie konkretisiert sich für ihn als fortschreitende Naturbeherrschung, sogar spricht er von der "Überwindung der Natur durch den Menschen" (ebd. 164) als revolutionärem Ziel. Es bedeutet die "Selbsterzeugung des Menschen" (ebd. 117), indem er aus seiner Relation zur Natur austritt. An die Stelle der Natur soll Vernunft treten, genauer: ein Bewußtsein, das sich selbst transparent ist, indem es seine Vergangenheit, die schmerzhafteste Geschichte seiner Konstitution kennt, mehr als dies: sie noch einmal durchlaufen hat. "Die Aufhebung der Selbstentfremdung macht denselben Weg, wie die Selbstentfremdung", zitiert Heydorn Marx (Heydorn 1997, 145). Dies erfordert die Einwilligung, noch einmal alle Schrecken der zurückgelassenen Gattungsgeschichte am eigenen Leibe zu erfahren, sich ihnen zu unterwerfen, mit der Vorstellung, sie so, als durchlebte, durchgearbeitete, zurückzulassen. Heydorn zieht die äußerste Konsequenz: "Der Prozeß der Überwindung des unmenschlichen Verhältnisses, durch den die Universalität des Menschen an den Tag kommt, muß den ganzen Prozeß der Unmenschlichkeit wiederholen." (ebd. 144)



Nicht deutlich wird in diesem an Marx entwickelten Gedankengang, woher die Differenz zwischen Wiederholung und Bewältigung kommen soll, woher Bewältigung der vergangenen Schrecken, Verarbeitung, glückender Neuanfang ihre Kräfte beziehen könnten. Statt dessen sehen wir uns von Heydorn an eine Dialektik verwiesen, die er zwar als "düster" beschreibt, deren Logik er aber offenbar traut: "Die Möglichkeit wird nicht ausgeschlossen, daß wir die Entmenschlichung in uns selbst zur Spitze treiben müssen, um sie endgültig los zu werden." (ebd. 166) Ich werde auf diese Denkfigur später noch einmal zurückkommen, zunächst sollen einige weitere Züge des Heydornschen Gedankenganges umrissen werden.

Der Entfaltungsprozeß des Bewußtseins wird von Heydorn mit Bildung weitgehend identisch gesetzt. Analog dazu, daß Vernunft aus der Distanzierung von der Natur geschöpft werden soll, entsteht das Erfordernis methodischer, d.h. institutionalisierter Bildung aus der ökonomischen Naturausbeutung. Der stetig komplexer werdende Produktionsprozeß verlangt eine ständig sich verbessernde Ausbildung; diese zunehmende Qualifikation der Arbeitskräfte, so Heydorns zentrale These, hat immer die Tendenz, mehr zu sein als nur die Ausstattung mit dem nötigen instrumentellen Wissen, das die Arbeitenden zu Versatzstücken ihrer Maschinen macht. Selbst da, wo es im Bildungsprozeß um wenig mehr als Lesen, Schreiben und die Grundrechenarten geht, findet eine Entwicklung statt, die in Heydorns Augen den gattungsgeschichtlich verlangten Übergang vom Mythos zum Logos in jeder individuellen Geschichte noch einmal vollzieht: "die geordnete Vermittlung eines rational bestimmbaren Wissens" (ebd. 10), so Heydorn, legt Rationalität auch bei den Lernenden frei, mit Lernen und Wissen geht Urteilsfähigkeit einher. Begreifen und Begriff schaffen Distanz zur Natur und damit, zumindest der Tendenz nach, Selbstbewußtsein: "Der Mensch beginnt sich zu entdecken." (ebd. 15) Er entdeckt sich damit zugleich als gesellschaftliches Wesen, da institutionalisierte Bildung die Schüler zu Kollektiven zusammenfaßt, bei allen die gleiche Bildungs- und Vernunftfähigkeit voraussetzt. Selbstentdeckung, Selbstverständigung, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit sind Begriffe, die das latente Ziel des Bildungsprozesses angeben, doch gleichzeitig attestiert Heydorn der "gesellschaftlichen Bildung", daß sie "nur ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung [ist], sie liefert nur die formalen Elemente, die ihr ebenso dienen können wie der verhängten Gewalt." (Heydorn 1980b, 100) Diese ihre Zweideutigkeit kommt dadurch zustande, daß die Ökonomie die gleichwohl von ihr benötigte Zunahme an Rationalität, Wissen und Hand-

lungsfähigkeit der Arbeitenden zugleich fürchten muß; sie enthält ein Potential, das paralysiert werden muß und zwar bereits an seinem Ausgangspunkt, den Schulen.

Damit treten wir nun in die Rekonstruktion des anderen Aspekts der Gattungsgeschichte als Befreiungsgeschichte ein: des Aspekts ihres fortgesetzten Scheiterns. Heydorn zeichnet nach, daß in der Geschichte des Bürgertums das eben angedeutete Potential der institutionalisierten Bildung nie mehr als eine Hoffnung war. Es geht um die Qualifikation für den ökonomischen Prozeß oder um Ausstattung zur Partizipation an der Macht. Zunächst bei Ratke, tritt dies ganz unmittelbar als Sammelsurium denkbarer Erfordernisse auf: "Metallehre ist dabei, Gesetzgebungslehre, Schallbeschreibungslehre, Größenmessungslehre, Baulehre, Feldmessungslehre, Lehre für 78 Berufe bis zum Tagelöhner, eine Vielfältigkeit von Naturlehren ... Dies soll gelehrt werden, auch Regenten- und Abgeordnetenamtslehre, Lehre für Eisenhändler und Schinder, Komödienspieler und Blechhändler. Die ganze Aufsplitterung ist darin enthalten, die den Wegen der Arbeitsteilung folgt." (Heydorn 1979, 67) Allgemein gilt für das Jahrhundert, "den letzten Ballast eines Wissens über Bord zu werfen, das sich nicht in direkte Praxis übersetzen, in Profit ummünzen läßt." (ebd. 81)

Ein halbes Jahrhundert später, unter dem Eindruck der französischen Revolution, mit aristokratischen Anleihen und gegen die Aristokratie, wird darüber nachgedacht, "ob das Utilitätsprinzip der gesellschaftlichen Veränderung noch dienstbar sei." (ebd. 96) Jeder soll nun das Gleiche lernen, Pädagogik die "ungeheure, verborgene Möglichkeit" (ebd. 98) eines jeden ans Licht heben, der Ausgangspunkt für diese Universalität wird in der Antike gesucht. Übrig bleibt "Griechisch für alle" (ebd. 106) und auch dies nur als Forderung. Heydorn beschreibt die identitätsstiftende Rolle, die das antike Griechenland für das Bildungsverständnis des frühen 19. Jahrhunderts spielt, als Selbstexilierung der Vernunft angesichts ihrer politischen Aufgabe der Machtübernahme. "Mit Hellas theifiziert der deutsche Bürger seine Krankheit" (ebd. 122), formuliert Heydorn, und: "Griechentum wird zum Inbegriff der Machtlosigkeit des Geistes." (ebd. 102) Bildung bekommt die Bedeutung von Handlungsersatz, falschem Trost, schließlich des Auswegs in die Irrationalität; bis in den Faschismus hinein läßt sich diese Rolle der Bildung nachzeichnen, dann ist der Bildungsbegriff so kompromittiert, daß er allenfalls noch in Komposita wie Bildungspolitik und Bildungswesen überlebt.

Zwei grundsätzliche Bedeutungen von Bildung im Gesellschaftsprozess werden so deutlich: Geht es im ersten Fall, der Indienstnahme der Bildung zu Zwecken der Qualifikation, um eine bloße Zuliefer- und Zurichtungsfunktion, um die Reduzierung der Vernunft auf ein von anderen gesetztes Nützliches, so wird im zweiten Fall deutlich, daß die Reduzierung der Bildung auf eine Gegenwelt sie ebenso gefährdet. "Je weniger das Wirkliche gelingt, umso mehr wird Bildung zur letzten Möglichkeit, zur Stiftung eines Gedächtnisses, zur machtlosen Bewahrung des Menschen für eine kommende Zeit". (ebd. 99) Bildung wird zur "Fluchtborg" und zum "Erfahrungsraum inmitten der Bewußtseinstrübung". (ebd. 117)

Ähnlich wie für Adorno hat für Heydorn der "ästhetische Entwurf" antizipatorischen Charakter; er "verweist auf den Menschen, der sich schon selber Zweck ist, seine Erniedrigung in Wahrheit schon hinter sich hat", hier "bildet sich die Kategorie, die die wirkliche verändert." (Heydorn 1980b, 121) Fraglos ist ihm, daß unsere kulturelle Überlieferung dieser Entwürfe auch noch für den schulischen Bildungsprozeß der materiale Inhalt sein muß, denn nur in Auseinandersetzung mit dieser Überlieferung ist ein Noch-einmal-Durchlaufen und Einholen unserer Bewußtseinsgeschichte möglich. Programmatisch formuliert Heydorn: "Aufgabe der Bildung ist Studium des Bewußtseins" (ebd. 164); die kulturelle Tradition liefert dafür das Arbeitsmaterial. Daß diese Inhalte die organisierte Bildung überstehen, d.h. eine Situation, die auf Leistung, Zwang und Mühe aufgebaut ist, scheint für Heydorn nicht problematisch zu sein. Daß es eben diese Entfremdungssituation schulischer Bildung war (und eben dieses Durchstehen der Entfremdung bildet für Heydorn das Zentrum des Mündigkeitsprozesses), die zur Verdinglichung der Kultur als Bildungsgut, Besitz und Erbe im Bildungsbürgertum oder zu einem tiefen Ekel führte, wird nicht erwogen, bzw. von ihm als "subjektive Erfahrung" "jener Rebellen bürgerlicher Herkunft ..., die Bildung nur über den Verfall ihres eigenen Elternhauses in der Form der Auflösung ihrer Klasse kennengelernt haben" (ebd. 149), abgetan.

Dennoch ist Heydorns Einstellung zur Frage, welches gesellschaftliche Statut der Bildungsprozeß haben muß, um seine verändernde Kraft zu entfalten, ambivalenter, als der erste Blick zeigt. Da ist zum einen die Einsicht, daß Bildung Erscheinung des gesellschaftlichen Prozesses ist und hinter diesen zurückfiele, bekäme sie nicht selbst die entsprechende gesellschaftliche Form einer Großinstitution (in Deutschland ist die öffentliche Bildung der größte Arbeitgeber überhaupt). Ab einem bestimmten gesellschaftlichen, vor allem aber ökonomischen Entwicklungsgrad ist

Hofmeister-Erziehung nicht mehr denkbar. Auch kann die Institution ihr veränderndes Potential nur entfalten, wenn es sich in Übereinstimmung mit der gesellschaftlichen Dynamik befindet: "Ein Bildungskonzept ist nur so weit progressiv, als die Kräfte, die es vertreten, zugleich einen direkten politischen Kampf um die Veränderung der Gesellschaft führen. Nur damit werden die Möglichkeiten der Bildung aktualisiert, wird Bildung zu einem bedeutsamen Moment der Auseinandersetzung. Bildung für sich selbst vermag wenig, sie ist keine List der Vernunft." (ebd. 109f.) Dem stehen die Hinweise auf kulturelle Überlieferung als gesellschaftlich weitgehend exterritorialer Erfahrungsraum und Möglichkeit "zur Überwinterung des Menschen" (Heydorn 1979, 118) gegenüber. In der Isolation des Exils findet sich der einzelne konfrontiert mit der "Geschichte der menschlichen Bedürfnisentfaltung, des zu sich selbst befreiten Bedürfnisses" (Heydorn 1980b, 122), damit ist eine ganz andere Bildungsdimension angesprochen, als Heydorns relativ grimmige Auffassung vom schulischen Bildungsprozeß. Dennoch zielt die Vorstellung einer notwendigen "Separation der Bildung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit" (Heydorn 1979, 117) immer nur auf die begrenzte Dauer, im Versteck soll sich "unbemerkt Zukunft erzeugen". (ebd. 118)

Schließlich, immer noch bezogen auf die Frage, wie Bildung sich gesellschaftlich realisiert, der eher versteckte Hinweis darauf, daß Schule als Austragungsort zunehmend an Relevanz verliert, und die systematische Verödung der Bildungssphäre in den letzten zwanzig Jahren bestätigt diese Beobachtung: So spricht Heydorn vom "Untergang einer Bildungsorganisation ..., deren Herrschaftsperspektive erlischt, weil sie von der Entwicklung der Produktivkräfte überspült ist." (Heydorn 1980b, 98) An anderer Stelle führt er diesen Gedanken weiter aus: "Es wird deutlich, daß die ökonomische Relevanz institutionalisierter Bildung überschätzt worden ist, daß sich Investitionen in das historische Gefüge nicht uneingeschränkt in Rendite übersetzen lassen. Wesentliche Aufgaben der Ausbildung und der Forschung können vom Monopolkapitalismus unmittelbar und durchaus rationeller übernommen werden. Damit wird eine neue Tendenz erkennbar, mit der die Institution entleert, von ihrer traditionellen Funktion entlastet wird." (ebd. 150)

## III

Ich habe anfangs die Vermutung formuliert, daß sich unsere Perspektive auf Bildung und Vernunft in einigen Aspekten in den vergangenen zwanzig Jahren stark gewandelt hat. Im folgenden möchte ich in erster Linie einige Anmerkungen zu Heydorns Vernunftbegriff machen und abschließend versuchen, aus meinen Einwänden Folgerungen für den Bildungsbegriff zu ziehen.

Für Heydorn strukturiert sich unsere gesamte Geschichte entlang der Opposition rational - irrational. Ausbildung der Vernunft im Sinne steigender Entfaltung der Rationalität und der Bewußtseinsfunktionen ist die Aufgabe; sie ist schon deutlich gestellt in der von ihm als Beginn der Geschichte gesetzten griechischen Antike, ihre Forderung verschärft sich mit der Aufklärung, d.h. mit dem Auftreten einer gesellschaftlichen Klasse, die ihre Macht als vernünftig und nicht als bloß naturwüchsig legitimiert ansieht. Er weist nach, daß diese beanspruchte Vernunft, die Menschlichkeit als Naturferne und Überlegenheit über bloße Natur will, mehr und mehr zur Fassade wird; hinter der humanistischen Deklamation wütet die Naturwüchsigkeit der kapitalistischen Warenproduktion. Der emanzipatorische Vernunftanspruch wird zur ideologischen Phrase oder zur versponnenen Gegenwelt.

So genau diese Beschreibung die zunehmende Unaufrichtigkeit des Bildungsbegriffs nachzeichnet, glaube ich, daß einige der Begriffe, die in sie einfließen, noch einmal genau überdacht werden müssen, allen voran der Begriff der Vernunft. Heydorn entwickelt ihn als Kampfbegriff gegen eine Antiaufklärung, die im Faschismus kulminiert. Dort wurden Blut und Boden, Trieb und Unbewußtes, Wille und Gefühl, all dies unter dem Vorzeichen einer romantisierenden Naturvorstellung, zu einem braunen Gemenge aufbereitet, das man als Ganzes meiden muß. Jeder, der da sortierend hineingreift, fraternisiert mit dem Irrationalismus und den Machtstrukturen, denen er dient, er legitimiert den faschistoiden Gegenentwurf zur uns aufgetragenen Vernunft.

Problematisch ist, daß damit noch ex negativo von einer antiaufklärerischen Ideologie die Denkverbote diktiert werden. Indem Heydorn die genannten Motive als untrennbar zu diesem deutschen Brei verrührte auffaßt, ist er dazu gezwungen, jedes Nachdenken, das eines jener Motive aufgreift, zu meiden und es als Legitimation des Irrationalismus anzusehen; seine pauschale Diskreditierung der Romantik selbst da noch, wo sie in der

Aufklärungstradition steht, zeigt dies deutlich genug. Jeder Einwand gegen Heydorns Vernunftentwurf, der seine Prämissen nicht teilt, setzt sich so dem Verdacht aus, ebenfalls dem Irrationalismus das Wort zu reden; unter der Perspektive des Kampfes gibt es nur das Entweder-Oder.

Mir scheint Heydorns Vorstellung eines rationalen Bewußtseins, das aus Leiden und Unterwerfung entsteht, richtig und falsch zugleich. Zweifellos setzt Rationalität eine gewaltige Distanzierungsleistung, Bewußtsein eine umfassende Erfahrung von Differenz voraus; beides ist an einen Schmerz geknüpft, der sich wiederholt, der nicht auflösbar ist, für den es allenfalls Pausen gibt. Rationalität aus der Distanz zum eigenen Affekt, Bewußtsein aus der Differenz zu den Dingen und den Meinungen und Ansprüchen anderer, Heraustreten aus dem einfachen Identifiziertsein - all dies kann gelingen und mißlingen. Es gibt in meinen Augen keinen Grund, hier eine Dialektik anzunehmen, die aus dem Leiden die Befreiung, aus der Verstrickung den Schritt hinaus zusagen von sich aus produziert. Die dialektische Denkfigur ist insofern eine unangemessene Logisierung, als in der Tat der Schritt ins Freie die Enge und das Leiden zwar voraussetzt, aber der Umkehrschluß nicht gilt; durchaus nicht setzen Entfremdungserfahrungen und Unterwerfung quasi automatisch einen Prozeß frei, der zu Selbstbewußtsein führt; es wäre dies eher der Glücksfall. Die Geschichte des Scheiterns der Vernunft legt nahe, daß wir eher vom Unglücksfall ausgehen müssen. Am Ende seines Marx-Kapitels im "Widerspruch"-Band streift Heydorn kurz diese psychologische Dimension des Problems: "Die Welt, die überwunden werden soll, wird zugleich in uns eingelassen" (Heydorn 1979, 166); der vorübergehende Unterwerfungsakt, an den Bildung für Heydorn immer geknüpft ist, produziert nicht nur Auflehnung und Befreiungsversuch, sondern vielleicht auch und sogar gleichzeitig weitere Unterwerfung, z.B. über die Identifikation mit dem Angreifer, aber dies ist nun eine Denkfigur aus dem Repertoire der Psychodynamik, dem Heydorn offenbar zutiefst mißtraut.

Ich denke, daß aus diesen Gründen zunehmend der dialektischen Denkfigur gegenüber Vorsicht angebracht ist. Möglicherweise beschreibt sie nicht mehr adäquat den gesellschaftlichen Prozeß. Denn auch auf gesellschaftlicher Ebene ist nicht mehr erkennbar, inwiefern gesellschaftliche Widersprüche noch eine produktive Dynamik freisetzen; stattdessen verkümmern sie zu bloßen Gegensätzen, zum Paradox, zur Ungereimtheit, und auch das individuelle Leiden führt unter Umständen nur noch immer tiefer in weiteres Leiden hinein. Heydorn muß entgegengehalten werden, daß der

entfremdenden Situation nur standgehalten werden kann, wenn man irgendwann einmal die Erfahrung des Unentfremdeten gemacht hat, nur aus dieser Erinnerung entsteht der Wille, Entfremdung aufzuheben. Auch dies wäre die Aufgabe der Erziehung: Den Menschen mit einem Erfahrungsdepot erfüllten Sinns auszustatten.

Heydorns Vertrauen in die Dialektik der Entfremdung und darin, daß die Unmenschlichkeit der Machtstrukturen nur aufgehoben werden kann, wenn das Individuum sich ihr zuvor ganz ausgesetzt hat, geht daran vorbei, daß die Bildungsinstitution es mit dem Kind und dem Jugendlichen zu tun hat, Pädagogik im Verhältnis zu Heranwachsenden ihren Mittelpunkt hat. Heydorns Argumentation setzt die gefestigte Identität eines Erwachsenen voraus, so er sie denn entwickelt hat; sein Gedankengang ist so bar von jeder Rücksicht auf den personalen Entwicklungsaspekt und damit auf die psychologische Dimension, daß darüber das Argument fragwürdig wird. Nicht zufällig spricht er fast ausschließlich vom "Menschen", von Kindheit nur als einem Topos der Ideologieggeschichte. Pädagogik gerät aber in eine Schiefelage, wenn sie davon absieht, daß sie es mit Kindern, Jugendlichen und deren spezifischen Entwicklungsbedingungen zu tun hat. Anders als in der Philosophie, wo möglicherweise die Trennung zwischen einem reinen Vernunftsubjekt und dem empirischen Subjekt notwendig war, kommt eine Bildungstheorie nicht ohne den Blick auf die psychologische Dimension aus. Der personale Entwicklungsaspekt konstituiert sie ebenso wie der historische. Denn der Bildungsgedanke kommt zur Welt über das differenzierte, auf Wachstum und Entwicklung angelegte Menschenbild der griechischen Antike, das sich dem Jugendlichen zuwendet, weil es in ihm ein Potential erblickt, mit dem die Demokratiekonzeption steht und fällt. Wenn er dazu fähig werden soll, in späteren Jahren mitzuentcheiden, muß diese Entscheidungsfähigkeit ihm von Anfang an zugetraut werden, sie kann nur über Selbstvertrauen entstehen, nicht Zurichtung. Lernen wollen, Lust am eigenen Denken, Einfallsreichtum sind nur möglich über eine frühe Glückserfahrung mit Lernen und Wissen. Dies wird von Heydorns Schulauffassung eher zugeschüttet. In Form eines kurzen Hinweises auf erfahrenes Glück als Bedingung der Vernunft streift Heydorn diese Überlegung am Ende der "Neufassung" - bildungstheoretisch durchgeführt scheint mir dieser Gedanke bei ihm jedoch nicht zu sein. Die von ihm geforderten Lernprozesse stehen ganz unter dem Zeichen, daß Mündigkeit "sich freikämpfen" (Heydorn 1980b, 96) muß, die "Lernleistung, die von der Schule verlangt wird, ... auch dann erbracht werden [muß], wenn ihre

menschenfeindliche Absicht offenliegt, weil sich der erreichte Stand einer Zivilisation über sie objektiv niederschlägt." (ebd. 176) Liberale Unterrichtskonzeptionen "an der langen Leine der Spieltriebe" tut er ab als "Bewußtseinshaschisch". (ebd. 99) Beruft sich Heydorn auch auf die griechische Tradition, so trägt doch diese Bildungsauffassung eher alttestamentarische Züge: auch im Alten Testament ist vom Heranwachsenden nur als jemandem die Rede, der dem Gesetz unterworfen werden muß.

An die hellenistische Traditionslinie knüpft sein Denken an, insofern es emphatisch Bildungsdenken, d.h. Denken einer unabgeschlossenen Bewegung der Selbstschöpfung des Menschen ist, ganz immanent und nur vom Menschen selbst zu leisten; die alttestamentarische Tradition ist präsent in der Vorstellung, daß das Individuum sich ganz dem Gesetz zu unterstellen hat, genauer, bei Heydorn, einer großen Gesetzmäßigkeit, und daß diese geschichtliche Bewegung ein Ziel hat, das er die "Beendigung der Naturgeschichte des Menschen" (Heydorn 1979, 15) nennt. Dieser teleologische Geschichtsentwurf hat wohl weitgehend für uns seine Überzeugungskraft eingebüßt. Nichts scheint mehr dafür zu sprechen, der Geschichte einen eindeutigen Spannungsbogen, sei es im Sinne des Aufstiegs oder des Verfalls, zuzuordnen. Nicht einmal ist sicher, ob sich der Bewußtseinsausschnitt oder der Umfang der Vernunft geschichtlich wirklich erweitert hat, vielleicht verschiebt er sich nur, und jeweils andere Bewußtseinsinhalte werden so zum Gegenstand. Heydorns Auffassung der Geschichte als Aufstieg vom Mythos zum Logos weist in dieser Hinsicht ihrerseits Züge einer mythischen Erzählung auf, als deren Elemente der Postmoderne-Theoretiker Lyotard folgende Merkmale benennt: Sie braucht "den großen Heroen", in der Neuzeit ist dies das sich emanzipierende Subjekt, "die großen Gefahren, die großen Irrfahrten und das große Ziel." (Lyotard 1986, 14) Solchen Konstruktionen stehen wir zunehmend ungläubig gegenüber.

Daß sich Heydorn über die empirische Bedingung der Bildung im Menschen bewußt hinwegsetzt, keinerlei Interesse der Frage bezeugt, was Wachstum fördert und wie vor Verstümmelung bewahrt werden kann, beruht nicht auf Blindheit, sondern hat systematischen Stellenwert. Dies wird deutlich anhand des zentralen Begriffs der Natur. Ähnlich wie Marx versteht Heydorn die menschliche "Geschichte als Teil der Naturgeschichte, als Werden 'der Natur zum Menschen'" (Heydorn 1979, 141), da dies die Geschichte wachsender Naturbeherrschung ist. Wachsende Naturbe-



herrschaft schließt für Heydorn die Erwartung ein, daß es für sie als abschließendes Ziel den endgültigen Sieg über die Natur gibt, Heydorn spricht von der "revolutionären Überwindung der Natur durch den Menschen" (Heydorn 1980b, 164), vom "Austritt des Menschen aus seiner Naturgeschichte". (Heydorn 1979, 19) Heydorn wählt ein Bild von erschreckender Klarheit, wenn er bezüglich des in die Abenteuer der Vernunft aufbrechenden Subjekts formuliert: "Das Messer in seiner Hand durchschneidet die Wurzelverbindung". (ebd. 32) Hier wird schlagartig deutlich, wie tiefgreifend sich unser Weltbild in den zwanzig Jahren seit Heydorns Tod durch neue Erfahrungen gewandelt hat. Die durch und durch vom Menschen bearbeitete und verwandelte Natur zwingt plötzlich den Menschen ihrerseits neue Lernprozesse auf, deren Lektionen heißen u.a. Nitrat im Grundwasser, Ozonwerte, Pollenallergien, Versteppung. Auch dies ist Natur, wenn auch zweite. Es wird deutlich, daß in einem mehrfachen Sinne die Natur unser Leib ist und daß wir uns umbringen, wenn wir uns über seine Bedürfnisse hinwegsetzen. Der Natur gegenüber gibt es keine Mündigkeit. Trotz aller Verwandlung durch den Menschen bleibt ihr ein Rest Unverfügbarkeit und Eigengesetzlichkeit, der sie befähigt, die Bedingungen zu diktieren. Heydorns Vorstellung einer "Mündigkeit als Befreiung des Menschen durch den Sieg über die Natur" (Heydorn 1980b, 109) erweist sich als Illusion. Im Nachhinein erst, nämlich wenn sie zerstört sind, bemerken wir, daß die Kreisläufe der Natur, die wir unterbrochen haben, an sich vernünftig waren. An sich und nicht nur für uns: Ihre Vernunft bestand darin, die Lebensfähigkeit ganzer ökologischer Gemeinschaften zu erhalten. Dies gilt auch für die Natur in uns selbst, vor allem unseren Leib. Daß der Leib beides ist, unverfügbare Natur und doch zutiefst Teil der eigenen Identität, kann jedoch nicht folgenlos für den Vernunftbegriff bleiben. Sitz der Vernunft ist nun nicht mehr ausschließlich das verfügende Bewußtsein, das in der Tat seinen Austritt aus der Natur so gut wie vollständig vollzogen hat, sondern es gibt auch die Vernunft des Leibs, der sich weigert mitzuspielen oder kooperiert oder mir einen Kompromiß anbietet.

Dies zwingt dazu, die Begriffe rational-irrational einer genauen Überprüfung und Neubestimmung zu unterziehen. Ein eng am Gelingen der Verfügung über Natur orientierter Rationalitätsbegriff neigt dazu, dasjenige, was nicht in dieser Verfügungsperspektive aufgeht, zu diskreditieren. So bedarf das Verständnis des Rationalen der Erweiterung. Erschwert wird diese Klärung dadurch, daß Heydorn zwischen Vernunft und Verstand, Denken und Erkennen nicht unterscheidet, obwohl doch Denken sich an die

Grenzen des Erkennbaren nicht hält. Die Leistung der Vernunft geht nicht in der Auseinandersetzung mit Gegenständlichem auf, sondern arbeitet sich ab an Fragen des Sinns, die nicht vorschnell der Trennung rational/irrational unterworfen werden dürfen. Dies ist kein Votum für Irrationalität, sondern für die Auseinandersetzung mit dem, woraus es sich speist. Max Horkheimer hat in seinem Aufsatz "Zum Begriff der Vernunft" darauf aufmerksam gemacht, daß die übergeordneten Ziele der Vernunft: Glück, Freiheit, Gerechtigkeit, Menschenwürde, selbst nicht rational begründbar sind, da Rationalität immer zu der Einsicht kommt, daß ihre Ansprüche relativierbar sind. Sie liegen den Bestimmungen des Rationalen voraus, sind selbst rational/irrational. Indem der enggefaßte Rationalitätsbegriff alle Momente der Vernunft verleugnet, die nicht kognitiven Ursprungs sind, ist er in Gefahr, die Ziele, denen sie dient, zu untergraben. Rationalität lebe, so Horkheimer, "kulturell insgeheim von den Residuen ihres mythischen Erbes, zu dem auch die metaphysische Philosophie sich rechnen muß." (Horkheimer 1985, 31) Tilgt sie diese Erbschaft in sich, so bleibt bloße Zweckrationalität übrig; sie kommt zwar ohne die übergeordneten Begriffe, in denen die Ziele menschenwürdigen Lebens formuliert wurden, aus, wird damit aber bloß funktional und damit für beliebige Zwecke funktionalisierbar. "Ohne solche Residuen im kollektiven Unbewußten sinken die Begriffe, um mit Hegel zu reden, zur faden Erbaulichkeit herab." (ebd. 32) Von der in jenen Begriffen überlieferten Bedeutungsdimension abzusehen, war der Versuch der "Selbstinthronisierung" (ebd. 33) der Vernunft; es sollte nichts außer ihr geben, und gerade dies wurde ihre "Selbsterstörung". Wenn sich Bewußtsein nicht allein auf eine Abarbeitung an den Gegenständen erstrecken soll, so bedeutet dies aber auch, daß es die Subjektseite mitumfassen, selbstreflexiv werden werden muß. Selbstverständigung bedarf selbst der Arbeit, ist nicht bloß Nebeneffekt der Abarbeitung an den Dingen; Selbstbewußtsein, wenn es mehr sein soll als Präntention, fällt nicht zu, am wenigsten durch eine bloß aufs Objektive gerichtete Rationalität.

Die von Heydorn geforderte "Revolutionierung des Bewußtseins" (Heydorn 1980b, 164) erscheint dringlicher denn je: sie wird in der Erweiterung des Vernunftbegriffes durch die Aufnahme - nicht Überwindung - dieser ausgeschlossenen Anteile ins Bewußtsein, Freilegung ihrer latenten Vernunft, einer erst andeutungsweise erkennbaren Integration der Vernunftformen bestehen müssen, bei der auch das rationale Bewußtsein seinen Lernprozeß zu absolvieren hat. Diese ausgeschlossenen Anteile deuten sich an als Vernunft der Natur, des Leibs, des Unbewußten; es ist jene Vernunft, auf die B.

Pascal in seiner berühmten, aber dennoch nur einem ohnmächtigen Gegendiskurs angehörenden Unterscheidung zwischen einer tieferliegenden subjektiven und einer zutageliegenden, intersubjektiv geltenden Vernunft hinweist: "Le coeur a sa raison, que la raison ne connait pas." (Pascal 1947, Fragment 89) In dieser Ausdifferenzierung des Vernunftbegriffs bis in seine leibliche Basis hinein sehe ich eine Antwort auf die Forderung von Heydorn, "das Bewußtsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen." (Heydorn 1980, 122)

Für unser weiteres Nachdenken über Bildung wird Heydorns Gedanke entscheidend bleiben, daß Bildungsprozesse nur über die "Repetition vergangener Stadien" (Heydorn 1979, 26) führen. "Die Natur des Menschen ist ... seine Geschichte, es ist kein Rückgriff auf eine andere Natur möglich" (ebd. 269), nur darüber, wie wir geworden sind, können wir uns begreifen. Dies hat Bildung zu leisten, auf unmittelbarem Wege ist hier Anschauung nicht möglich. Übrigens tut sich in dieser These ein denkwürdiger Berührungspunkt zu Freud auf, mit der wichtigen Differenz, daß da, wo Heydorn fordert, "alles Verschlissene, Untergetauchte, in das Licht des Bewußtseins" (Heydorn 1980b, 95) zu rücken, Freud von Wiederholen und Durcharbeiten spricht. Damit ist zwar ebenfalls die Bewußtseinsinstanz angesprochen, aber auch das Noch-einmal-Durchleben all jener zurückgelassenen Stadien, die im Lichte des erwachsenen Ichs wie schiere Unvernunft erscheinen. Aus dieser Spannung des Bewußtseins soll das Ich bei Freud eine eigene, neue, nicht-konventionelle Vernunft aufbauen. Der therapeutische Prozeß wird so zum Bildungsprozeß der Vernunft.

Heydorn denkt dagegen den Bildungsprozeß als Aufholen und Aneignen einer vorgeordneten, kulturell objektivierten Vernunft, sie ist die eine, große, auf beständigen Zuwachs an Rationalität zielende Vernunft, die gewissermaßen das kleine Einmaleins und den großen Mündigkeitsentwurf umspannt. Sie tritt uns als fremd entgegen; in einem Akt tiefgreifender Entfremdung, der durchlaufen und zurückgelassen werden muß, soll das Individuum sie einholen. Der Zwangscharakter von Schule und Unterricht ist damit in Heydorns Augen unaufhebbar. Jedoch wird uns zunehmend deutlich, daß diesen Bildungsprozeß die großen Institutionen, allen voran die Schule, gar nicht mehr leisten. Nicht etwa, weil sie ihren Forderungscharakter aufgegeben hätten, wie Heydorn meint, sondern weil die Entfremdungserfahrung, die Schule nach wie vor bewirkt, aufgehört hat, produktiv zu sein, sie führt nur in eine immer noch tiefere Fremdheit, Leere und Verfügbarmkeit hinein. Hinzu kommt, daß in der Schule die Auseinander-

setzung mit der Sache restlos überformt ist durch das Verhältnis zwischen den Generationen; Gegenstände und Methoden des Unterrichts erscheinen wie bloße Machtmittel der älteren Generation. War dies schon immer ein Charakterzug von Schule, der Bildung doch wieder zurückübersetzte in bloße Erziehung, so verlieren nun die traditionellen Wissensbestände, deren Überlieferung Aufgabe der Schule immer war, zunehmend an Autorität; übrig bleibt eine Machtstruktur, die als willkürlich erscheint. Die sich verselbständigenden organisatorischen Rahmenbedingungen in Gestalt großangelegter administrativer Durchregelung zerschlagen vollends eine ernsthafte Beziehung zu Gegenständen und Menschen. In diesem Prozeß wird Bildung restlos durch Lernen und Wissen ersetzt, ohne daß die Bedeutung dieses Wissens evident wäre. Seine Aneignung ist bloß entfremdete Arbeit ohne Sicherheit für die Lernenden, daß es das Wissen ist, auf das es ihnen alleine ankommt, dasjenige Wissen, das auch in den Zentren der Macht als relevant betrachtet wird. Hinzu kommt der wachsende Komplexitäts- und Bedrohungsgrad der Probleme. Hinzu kommt die Vielfalt der Ängste. Hinzu kommt die tägliche Gehirnwäsche durch sinnentleerte Dauerinformation in Medien. Hinzu kommt der Zusammenbruch der Utopien. Hinzu kommt der Verdacht, daß Schule sich weitgehend von der Gesellschaft entkoppelt hat, genauer, abgekoppelt worden ist, ohne dadurch an Freiraum zu gewinnen. Jener Aspekt von Bildung, der mit wachsendem Wissen auf zunehmendes Selbstbewußtsein zielte, verwirklicht sich nicht einmal mehr gegen die Institution, von Ausnahmen abgesehen.

Das subversive Wissen sieht heute anders aus, und es beansprucht keine Subversion der Gesellschaft, sondern des Subjekts, indem es ihm zu helfen versucht, seine eigene Vernunft zu finden. Es siedelt sich an den Rändern an, konstituiert sich in Bildungsprozessen außerhalb und unterhalb der großen gesellschaftlichen Institutionen, diskontinuierlich, freigewählt, selbstverantwortet. Ich denke, daß die entscheidenden Bildungserfahrungen heute in Selbsthilfegruppen und Selbsterfahrungszirkeln gemacht werden, in selbstgesuchten therapeutischen Erfahrungen, in experimentellen Lernprozessen mit neuen Ausdrucksformen oder in der aktiven Solidarisierung mit Randgruppen. Was diesen Bildungsprozessen in meinen Augen ihren Ernst verleiht und sie von bloßen Freizeitaktivitäten unterscheidet, ist, daß sie aufgrund einer Erfahrung des Mangels oder des Leidens aufgesucht werden. Etwas, das im eigenen Leben unentwickelt, ausgespart, ungeformt blieb, zu wenig Berücksichtigung fand, drängt darauf, angeeignet zu werden. Auch dies ist eine "Repetition vergangener Stadien",

jedoch in einem Sinne, der mehr von der Auseinandersetzung der Personen miteinander geprägt ist als von der Auseinandersetzung mit der Autorität einer überlieferten Kultur. Möglicherweise verbirgt sich hinter diesem Wechsel des Bildungsimpulses fort von den Sachen, hin zu den realen Personen, die Wahrnehmung, daß das objektivierte, in den Sachen kanonisierte Wissen, das, was einmal Bildungswissen hieß, vollends Tauschwertcharakter angenommen hat und sich ganz und gar veräußerlicht hat. Bildung wandert aus, oder sie richtet sich in den Kavernen und Nischen der großen Machtstrukturen ein, fast unbemerkt. Damit wird sie "wieder, was sie am Anfang war: Selbsthilfe." (Heydorn 1979, 324)

## Literatur

- HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, (Bildungstheoretische Schriften, Band.2), Frankfurt/M. 1979
- HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, (Bildungstheoretische Schriften, Band.3), Frankfurt/M. 1980b
- HOFMANNSTHAL, H.v.: Ein Brief, in: Ausgewählte Werke in 2 Bdn., Bd.2, Frankfurt/M. 1957
- HORKHEIMER, M.: Zum Begriff der Vernunft, in: Gesammelte Schriften, Bd.7, Frankfurt/M. 1985
- LYOTARD, F.-J.: Das postmoderne Wissen. Graz Wien 1986
- PASCAL, B.: Gedanken, Wiesbaden 1947

Brigitte Schmidt

## **Im Sog der Abstraktion**

### **Blicke von Frauen auf männliche Theoriebildung**

Im Rahmen der Tagung „Überleben durch Bildung. Aussichten auf das Bildungsdenken Heinz-Joachim Heydorns“ (Bad Alexandersbad, 4. - 6. 11. 1994) hatten Isolde Specka und Brigitte Schmidt aus Heydorns Aufsatz „Zum Verhältnis von Bildung und Politik“ (Heydorn 1980b, 7 - 62) das letzte Kapitel „Zur Selbstverständigung über den eigenen Ausgang“ ausgewählt für eine Arbeitsgruppe mit dem oben genannten Titel.

Auf Brigitte Schmidts kritische Interpretation des Textanfangs folgte Isolde Speckas Bericht über die Praxis von Mailänder Frauen. Daran schloß sich eine Diskussion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an.

Wir haben an dieser Stelle versucht, dem Charakter der Diskussionsveranstaltung Rechnung zu tragen, indem wir zunächst Brigitte Schmidts kritische Heydornlektüre als Lesetext veröffentlichen und im Anschluß daran ein Gespräch unter dem Titel 'Eingeschlossen ausgeschlossen', in dem Rose Boenicke als Teilnehmerin der Diskussion Isolde Specka und Brigitte Schmidt zu ihren Überlegungen befragt.

Daß für Heydorn Bildung zu einem politische Agens werden kann und soll, begründet sich mit der Intention, die Bedingungen der Herrschaft der bestehenden Verhältnisse zu durchschauen, um zu einer neuen, im weitesten Sinne politischen Praxis zu kommen. Dieser Bewußtseinsprozeß bringt jeden einzelnen Menschen in Bewegung.

Heydorn hat Frauen und Männer gleichermaßen als pädagogische Subjekte im Blick, bei denen Bildung zum politischen Agens werden kann. Dennoch enthüllen Blicke von Frauen auf seine Theoriekonzeption, daß sie sich allenfalls als logisch eingeschlossen in den Begriff Mensch wahrnehmen können, insgesamt aber abgelegt sind unter dem Oberbegriff „Nebenwiderspruch“. Die Gleichheitsforderung der Natur- und Menschenrechte erscheint im Lichte der Diskussionen, an denen Heydorn nicht mehr hat teilnehmen können, sehr viel problematischer und komplexer als die bildungs-philosophische Sichtweise mit ihren bisherigen Überlegungen hat wahrnehmen können/wollen.

Der vorliegende Textauszug ist der Abschluß eines Textes, der 1969 in einem erziehungswissenschaftlichen Handbuch erschienen ist. Zentrale Thematik ist das Verhältnis von Geist und Macht, gefaßt im Widerspruchs-verhältnis von Bildung und Politik. Heydorns Anliegen ist es, in der Bildungsidee das von ihm antagonistisch konzipierte Verhältnis zur Ver-

söhnung zu bringen. Heydorn gibt selbst einleitende Hinweise auf die Gliederung des Textes: der erste Hauptabschnitt ist der begrifflichen Analyse der Verhältnisse von Bildung und Politik gewidmet. Heydorn begründet seine Vorgehensweise damit, daß seiner Ansicht nach Begriffe sich auf gesellschaftliche Fakten beziehen, „unter denen sich die Wirksamkeit des Geistes erweist“, er sieht also den abstrakten Ansatz seiner Vorgehensweise „auf seine geschichtlichen Bedingungen zurückverwiesen“. (Heydorn 1980b, 7) Im zweiten Hauptabschnitt führt er an Humboldt, Fichte und Marx modellhaft vor, welche widerspruchsüberwindende Aufgabe Bildung in ihren Überlegungen zukommt. Im dritten Abschnitt, den wir gemeinsam diskutieren wollen, betrachtet Heydorn den Bildungsgedanken unter dem Aspekt einer möglichen Versöhnung von Geist und Macht unter Bedingungen der zeitgenössischen Verhältnisse.

Heydorns Texte sind vor Postmoderne- und Poststrukturalismus-Debatten entstanden und gehen daher nicht von einem Sprachverständnis aus, das Begriffe als Repräsentationen von etwas auffaßt, das auf eine gesellschaftlich produzierte symbolische Ordnung verweist. Vielmehr liegt seiner Sprachkonzeption der Gedanke zugrunde, daß die Verarbeitung von Anschauung und Vorstellung im Begriff eine individuelle Syntheseleistung ist, deren Allgemeinheit und Verallgemeinerbarkeit auf der angeborenen Vernunftfähigkeit aller Menschen beruht. Der Gegenstand und das vom Begriff Gemeinte sind zwar schon lange auseinandergetreten, werden aber als zu einander vermittelt gedacht.

„Der Begriff ist eine Abstraktion des Sinnlichen, keine Ewigkeit an sich selbst, er umfaßt nur seine Bedingung unter sich, ist damit ‘flatus linguae’ im Sinne des Nominalismus und dennoch eben eine eigene Qualität, die von den Dingen nicht selber angezeigt wird. Der Begriff ist eine schöpferische Setzung.“ (ebd. 153) Diese individuelle Syntheseleistung der einzelnen in der - wie Heydorn es immer nennt - Anstrengung des Begriffs ist auch der Angelpunkt seiner Bildungsvorstellung. Heydorns Geschichtskonzeption könnte knapp als hegelisch, marxistisch gelesen, charakterisiert werden. Die Hegelsche Vorstellung vom Zusehnselbstkommen des Geistes in der Geschichte sieht Heydorn als einen Prozeß, der über die konkreten einzelnen Menschen verläuft.

Heydorn entnimmt die Kategorien der Beurteilung historischer Entwicklung den durchgesetzten Verhältnissen der europäischen Geschichte, die er universalgeschichtlich interpretiert. Die von ihm postulierte Allgemeingültigkeit der Begriffe basiert also auf der Annahme der

Allgemeinheit einer gattungsgeschichtlichen Entwicklung. Methodisch ist seine Begriffsarbeit der Marxschen vergleichbar : ausgehend vom Konkreten zum Abstrakten, wobei das Konkrete immer schon insofern Abstraktion ist, als es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, d.h. eine bestimmte Einheit des Mannigfaltigen. Die Abstraktion kann immer erst dann zustandekommen, wenn die konkrete Entwicklung ihre reichste Form erreicht hat. Historische Entwicklung beruht also darauf, „daß die letzte Form die vergangenen als Stufen zu sich selbst betrachtet und, da sie selten und nur unter ganz bestimmten Bedingungen fähig ist, sich selbst zu kritisieren, ....sie immer einseitig auffaßt.“ (MEW 13, 1961, 636 - 637)

Ich will im folgenden versuchen, so weit wie möglich immanent, einige Aspekte der neueren Theoriediskussionen zur Gleichheitsforderung der 'alten' Natur- und Menschenrechtsdebatte aufzuzeigen.

### **„Zur Selbstverständigung über den eigenen Ausgang“**

„Souveränität und Distanz des Gentilhomme, der Haß des gedrückten Proletariersohnes auf alle hereditäre Macht, das unerhörte Befreiungsbedürfnis aus Ghetto und auferlegter Enge weisen in eine vergleichbare Richtung. Die subjektiven Antriebe verlieren an Gewicht, mißt man sie an den Perspektiven, die aufgetan werden, an ihrer Transponierung auf die Menschheit. Die unausgelöschte Erinnerung an eine Glückserfahrung vor aller Qual und Zerrissenheit wird zum Zeichen kommender Erfüllung, einer Wiederauffindung des Menschen über sein eigenes Bewußtsein. Es geschieht dies auf dem Hintergrund einer philosophischen Tradition von Weltgeltung, der sich der Bildungsgedanke noch nicht entfremdet hat, um, sich selbst überlassen, ein dürftiges Leben zu fristen. Die Anstöße der großen Philosophie lösen seinen höchsten Entfaltungsprozeß aus.“ (Heydorn 1980b, S.53)

Bei der Lektüre der ersten 12 Zeilen des Textes fällt nicht nur auf, daß allein den männlichen Mitgliedern von Adel und Proletariat subjektive Antriebe zugedacht werden, sondern daß die *Vereinheitlichung* der subjektiven Antriebe als solche interessiert, weil in ihr, d.h. in der Abstraktion, die Hoffnung auf das neue Allgemeine, die Menschheit, aufscheint. Zum politischen Realismus bildungsphilosophischer Analysen müßte eigentlich eine kritische Überprüfung der Auswahl dessen gehören, was auf dem Weg vom Konkreten zum Abstrakten als konkret angesehen werden soll, um in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem zu erscheinen. Die bildungsphilosophische Perspektive nimmt die 'Gleisanlagen des gesell-



schaftlichen Verkehrs' nicht in den Blick, dabei können z. B. SoziologInnen detaillierte Analysen der Wirkung von Herrschaft liefern. Hier wird aus der Perspektive der Theoriebildung den einzelnen und ihren subjektiven Antrieben umstandslos zugemutet, daß von ihnen zugunsten des Allgemeinen abstrahiert werden kann; und dennoch ist das je einzelne Bewußtsein von konkreten Menschen anvisiert, wenn von der „Wiederauffindung des Menschen“ die Rede ist. Wer hat die unausgelöschte Erinnerung vor aller Qual und Zerrissenheit als Motiv der Bewußtwerdung? Einzelne Menschen im Gedanken an die Mutter-Kind-Dyade? Die philosophisch Gebildeten, wenn sie an den topos der Ungeschiedenheit von Geist und Natur denken?

Die „philosophische Tradition von Weltgeltung“ dient als Maßstab und anregende Kraft. Ihr liegt die Ordnung des Einen zugrunde, die das Denken in seit 2500 Jahren zu Ende gedachten Bahnen verlaufen läßt. Das Konkrete als Abstraktion umfaßt schon die Einheit des Mannigfaltigen; hier, wenn vom Menschen die Rede ist, der sich im Gedanken an die Menschheit wiederfinden soll, handelt es sich um die Vereinheitlichung von zwei zu eins und der Verallgemeinerung von diesem zum einen, zur Totalität.

Ich will kurz vorführen, wie Adriana Cavarero, eine italienische Philosophin, diesen Abstraktionsprozeß analysiert. Sie prüft den Bedeutungsgehalt von sprachlichen Formulierungen im Hinblick auf ihre Männer und Frauen gleichermaßen einschließende Funktion. Denn es geht um die Bedingung der Möglichkeit von Erkenntnis - und dies verbindet sie mit den Überlegungen Heydorns zur Bildung aller einzelnen, denn die Vermittlung von Einzelem und Allgemeinem liegt ja bei Heydorn wie in der Philosophie zunächst in der Erkenntnis - Cavarero fragt also, ob weibliche Selbsterkenntnis, weibliche Subjektbildung möglich sei im Rahmen der von der philosophischen Tradition unter dem Vorzeichen der Allgemeingültigkeit angebotenen Denkwege.

Üblicherweise gehen wir von der Geschlechtsneutralität von Denkopoperationen aus, d.h. die Form ist neutral, die Inhalte können geschlechtsspezifisch sein, die sprachlichen Mittel sind neutral.

Cavarero analysiert diese Neutralität, dabei kommt ihr die Ordnung ihrer Sprache, des Italienischen, besonders zugute. Wie im Lateinischen gibt es für Mann und Mensch nur eine Bezeichnung (vgl. lat. *homo*, italien. *uomo*, span. *hombre*, franz. *homme*, engl. *man*, deutsch. *Mensch* = Substantivierung eines Adjektivs mit der Endung *-isch* (\**manisch*) vergleichbar der Bildung *humanus* von *homo*, Kluge 1975, 474).

Ihre Überlegung vollzieht sich in drei Schritten:

1. Sie führt vor, wie das geschlechtsneutrale „Ich“ in Sätzen wie ‘Ich bin ein Mann’, ‘Ich bin eine Frau’ jeweils den Bedeutungsgehalt ‘männlich’ oder ‘weiblich’ annimmt und daher zu Recht in einem Satz wie ‘Ich denke’ geschlechtsübergreifende Universalität beanspruchen kann.

2. Sie nimmt das bipolare Paar ‘Mann/Frau’ und seine Verallgemeinerung ‘Mensch’ und setzt die Bezeichnungen in ein und demselben Satz jeweils an die Leerstelle des Subjekts, um die Bedeutungsgleichheit der so entstandenen Sätze zu überprüfen.

Die Aussage ‘Der Mensch/Mann ist sterblich’ umfaßt auch die Frau. Welche Reichweite hat jedoch der Satz ‘Die Frau ist sterblich’?

In Klammern deutet Cavarero an, der Satz könne zu dem Schluß führen, der Mann sei unsterblich - ein ironischer Hinweis darauf, daß ihrer Meinung nach Mann und Frau in logischer Opposition stehen.

Wir können zumindest festhalten, daß der unparteiische Perspektivwechsel von der Seite des Menschen/Mannes zur Seite der Frau nicht ohne weiteres gelingt. (vgl. frz. *l'homme est mortel*; *la femme est mortelle*.) Die Konnotationen sind unterschiedlich und haben in dieser Unterschiedenheit eine anscheinend unauslöschliche Tradition gebildet. Sie ins Bewußtsein zu heben, haben unzählige geistreiche Frauen seit Christine de Pisan versucht, diese Anstrengungen wurden aber im malestream der Kultur immer wieder ‘vergessen’.

Wir hatten gesehen, daß das Blickfeld des Mannes nicht dasselbe ist wie das der Frau, denn:

3. Der Mensch/Mann kann sich als das Besondere seiner Universalisierung wiedererkennen, während der Frau es geschieht, “daß sie sich als das Besondere vorfindet, als das endliche andere, das im universalen Neutrum Mensch/Mann enthalten ist.“ (Cavarero 1989, 67)

Die Sprache sieht nicht vor, daß Mann und Frau sich wechselseitig als das jeweils andere des einen auffassen. Vielmehr führt Cavarero vor, daß in dem Abstraktionsprozeß, der der Geschichte des Begriffes Mensch zugrunde liegt, der Mann als das handelnde Subjekt zu denken ist. Er läßt sich, nachdem er sich zuerst als das Universale gesetzt hat, als eines der beiden Geschlechter zu, in die sich das Universale spezifiziert. (Vgl. auch den bei Marx analysierten Abstraktionsvorgang vom Konkreten zum Abstrakten, bei dem das Konkrete schon immer eine Abstraktion bedeutet.) Das Anderssein des Mannes gegenüber der Frau beruht also auf ihm selbst, der von sich ausgehend in der Gegenüberstellung des männlichen und des weiblichen geschlechtlichen Menschen den weiblichen anders nennt. Aus dieser Position

heraus findet der Universalisierungsprozeß von Mensch zu Menschheit statt. Der weibliche geschlechtliche Mensch bleibt außerhalb dieses Prozesses, er wird ihm in seinem Ergebnis einverleibt. Anders formuliert: der logische Prozeß der Universalisierung findet auf der Seite des Männlich-Begrenzten statt unter Nichteinbeziehung des Weiblich - Begrenzten.

Mit anderen Worten, wenn man Cavareros Analyse folgt, erweist sich die *in den ungedachten Voraussetzungen des Abstraktionsprozesses* axiomatisch gesetzte Bedeutungslosigkeit der Geschlechterdifferenz als *petitio principii*. Innerhalb der Logik des Einen /Vielen verborgen ist eine absolute Dualität. Daher gelingt die Demonstration des Abstraktionsvorganges auch nur, wenn von dem Allgemeinbegriff Mensch ausgegangen, er als männliches Neutrum aufgefaßt wird. Das ursprüngliche Verschiedensein von Mann und Frau ist getilgt zugunsten eines abgeleiteten Verschiedenseins, d.h. die Geschlechtszugehörigkeit wird dem männlichen Neutrum als unwesentliches Attribut hinzugefügt. Der Mann kann sich in der Konstruktion [*homo* + männl. Geschlecht] wiedererkennen. Er kann sie auch von sich ausgehend denken. Cavarero führt die Frauen zu der Erkenntnis, daß ihnen zugemutet wird, sich aus der Ableitung von einem allgemeinen Neutrum zu denken, das aus der Selbstuniversalisierung eines anderen Subjekts entstanden ist.

Mann und Frau durchlaufen also die Parabel des Selbst auf unterschiedliche Weise:

Ich bin Mann	Ich bin Frau
Ich bin Mensch.	Ich bin Nicht-Mann.
Ich bin Nicht-Frau.	
Als Mensch bin ich Mann.	Ich bin als Nicht-Mann Mensch.
Als Mensch bist du Frau	Als Mensch bin ich Nicht-Mann und damit Frau.

Als Trost bleibt den Frauen der großzügige Hinweis, sie seien 'mitgedacht'. Das Buch, in dem Cavareros Aufsatz erschienen ist, heißt bezeichnenderweise „Der Mensch ist Zwei“. Die Zweigeschlechtlichkeit der Menschen und die logische Ordnung des Einen passen also nicht so ohne weiteres zusammen, wenn der Versuch gemacht wird, Logik und Leben im Denken zur Deckung zu bringen. Cavarero fragt nach dem Grund für dieses Auslöschen der weiblichen Seite des Universalisierungsprozesses und kommt zu dem Schluß, daß er in der Geschichte zu suchen sei, denn die Logik schweige dazu. Es geht ihr also darum, die seit antiken Logikern zur

Selbstverständlichkeit gewordene Form des Denkens mit Blick auf seine Inhaltsseite zu betrachten, um vergessenen, verdrängten Ausschlußprozessen neue Beachtung zu schenken. Die Diskussion, ob es sich bei ihrem Konzept um eine ontologische Differenz handle, ist unabgeschlossen. Sie selbst betont, daß das, was sie mit „Ursprünglichkeit der Geschlechterdifferenz“ bezeichnet, „keine abstrakte Ursprünglichkeit [ist], die sich jenseits der Geschichte erfassen ließe“. (ebd. 87) Sie postuliert also keine ontologische Differenz, und eine historische Erklärung für ihr Konzept ist durchaus möglich. (Vgl. Schmidt 1994, 163ff.)

Ich habe diese Überlegungen so detailliert vorgetragen, weil es mir wichtig ist, deutlich zu machen und zwar innerhalb der gedanklichen Spielregeln, die in der Philosophie und damit auch in der Bildungsphilosophie gelten, daß die Männerzentriertheit der Theoriebildung mit ihren eigenen Mitteln nachweisbar ist. Heydorns Menschheitstraum erscheint vom weiblichen Standpunkt aus als ein unreflektiert männlicher. Damit verabschiede ich mich keineswegs von dem Bildungsgedanken und der Vorstellung, daß ein wesentliches Moment von Bildung sei - und nun spreche ich anders als Heydorn im Plural -, daß die Menschen, d.h. Männer und Frauen, handlungsfähig werden über Distanz und Lösung aus ihrer Verhaftung in Denkwelten, die eine männerzentrierte Tradition ihnen auferlegt hat. Hier wird deutlich, daß wir immanent nicht mehr weiterkommen. Zur bestimmten Negation in der Theorie muß die soziale Praxis in 'Gegenwelten' kommen als materielle Grundlage für neue Theoriebildung.

## Literatur

- CAVARERO, A.: Ansätze zu einer Theorie der Geschlechterdifferenz, in: *Diotima: Der Mensch ist Zwei: Das Denken der Geschlechterdifferenz*, Wien 1989, S.65 - 102
- HEYDORN, Heinz J.: *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, (Bildungstheoretische Schriften Bd.3), Frankfurt/M 1980b
- KLUGE, Fr.: *Ethymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, <sup>20</sup>1967 Berlin 1975
- MARX Engels Werke, Berlin 1958ff, Bd. 13, Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie
- SCHMIDT, Br.: Zwischen Herrschaftskritik und Machtpolitik. Noch einmal: Geschlechterdifferenz und Bildungstheorie, in: *Jahrbuch für Pädagogik* 1994, S.153 - 173

## Eingeschlossen ausgeschlossen

Interview von Rosemarie Boenicke mit Brigitte Schmidt und Isolde Specka

R: Ich würde vorschlagen, daß wir von der Stelle in Deinem Text ausgehen, wo Du von der „Ordnung des Einen“ sprichst. Mich würde interessieren, wie Du darauf gekommen bist, diese Ordnung in Zweifel zu ziehen, was Deine Skepsis ausgelöst hat.

B: Ja, diese Ordnung des Einen ist mir erst in dem Verlauf meines Versuchs bewußt geworden, mit dem Problem fertig zu werden, daß der Subjektbegriff mit seinen männlichen Konnotationen die Frauen in der Geschichte nicht als Subjekte zuläßt. Sie sind weder Subjekte einer Gesellschaftsvertragskonzeption, noch kommen sie in dem von Heydorn favorisierten Modell neuhumanistischer Bildung vor. Ich bekam immer Atemnot, wenn ich mich fragte: Wo bin *ich* eigentlich hier? Dann ist mir in Überlegungen darüber, wie weit der philosophische Subjektbegriff etwas mit dem logischen Konzept der Identität zu tun haben könnte, deutlich geworden, daß Zweigeschlechtlichkeit existiert und in der Bildungstheorie, die sich immer an philosophischen Konzeptionen orientiert, es immer nur das eine und das andere gibt, oder die Dialektik von dem einen und dem anderen oder Subjekt und Objekt. Das Moment, das sich denkend der Welt verge-wissert, kann immer nur eins sein, die gesamte Philosophie baut auf dieser Vorstellung auf. Und das war eigentlich der springende Punkt für mich, dieses Buch "Der Mensch ist Zwei", das ich da in dem Buchladen gesehen habe, in die Hand zu nehmen. Ich sagte mir: Hier ist ja nun ganz was Interessantes, hier wird offensichtlich der Versuch gemacht, dieses logische Problem "Eins zu Zwei" in Angriff zu nehmen.

R: Und das ist jetzt vor allem die Cavarero, auf die Du Dich da stützt? Du hattest aber noch andere Philosophinnen aus Italien in diesem Zusammenhang gelesen?

B: In diesem Buch von der Cavarero (Cavarero 1989)<sup>1</sup> sind noch andere Philosophinnen mit anderen Aufsätzen präsent, aber die Überlegungen, die die Cavarero gemacht hat, sind eigentlich die, die die Philosophiegeschichte aufnehmen und im Sinne der traditionellen Arbeitsweise der Philosophen und

---

<sup>1</sup> Ich beziehe mich in diesem Buch „Diotima - Der Mensch ist Zwei“ auf Cavareros „Ansätze zu einer Theorie der Geschlechterdifferenz“. Mein in diesem Zusammenhang so ausschließlich auf Cavareros Arbeit gerichtetes Interesse begründet sich vor allem in dem Versuch, sie mit bewußtseinsphilosophisch ausgerichtetem Blick zu lesen.

Philosophinnen die Frage der Selbstvergewisserung des Ich stellen und neu durchgehen.

R: Und entwickeln diese Philosophinnen eine Praxis oder irgendeine Form, wie man an die Stelle des Zweifels etwas anderes setzen kann, oder ist das mehr eine Forderung: Es soll dieses Zweite auch noch geben?

B: Nein, es ist einfach der Versuch, deutlich zu machen, daß in dieser Ordnung des Einen die Zweigeschlechtlichkeit, wenn man denn davon ausgeht, daß die beiden Geschlechter gleichberechtigt oder gleichwertig Subjekt sein sollten, nicht Platz haben kann. Daß es also immer nur die Asymmetrie der Dialektik gibt und keine Logik, die auf der Zwei aufbaut. Die Logik baut immer auf der Eins auf.

R: Ja, und wie kann man an dieser Stelle weiterdenken?

B: Der Anspruch, den die Cavarero entwickelt, ist der, daß sie sagt: In der Geschichte ist der Zeitpunkt verpaßt, wo man eine Logik auf der Zwei hätte aufbauen können, es gibt also diese Logik des Einen, und diese Logik kann man nur modifizieren, indem man die Begriffe Gleichheit und Ähnlichkeit und Differenz/Verschiedensein in ein neues Verhältnis zueinander setzt. Sie sagt, die Frauen sind einander wesensgleich, aber sie sind als Individuen einander ähnlich und von den Männern wesentlich verschieden und umgekehrt sind Männer einander wesensgleich, aber als Individuen einander ähnlich und von den Frauen wesentlich verschieden. Das Ähnlichsein der Individuen wird als das Moment gedacht, das das Gleiche und das Verschiedene zusammenhält. Es kommt jedenfalls in ihrer Überlegung zum Tragen, daß der landläufige Gleichberechtigungsgedanke etwas ist, was abstrakt bleibt, was sich mit dem Konzept der Negierung der geschlechtlichen Zugehörigkeit nicht wirklich in die Praxis umsetzen läßt. Und das ist ja eigentlich das Motiv von mir gewesen, diese Überlegungen der Cavarero mit denen Heydorns zu verbinden, weil bei Cavarero deutlich wird, daß die Geschlechtlichkeit zur Wesensbestimmung der jeweiligen Personen gehört, zur Wesensbestimmung des Menschen und: wenn man sie zur Wesensbestimmung des Menschen dazunimmt, gibt es nicht *den* Menschen, sondern es gibt eben nur männliche Menschen und weibliche Menschen, beziehungsweise es gibt *die* Menschen, die Vernunftfähigkeit und Geschlechtlichkeit als Naturmomente gemeinsam haben.

R: Das ist diese traditionelle Trennung zwischen dem empirischen Subjekt und dem Denksubjekt der Philosophie und die Philosophie hat immer so getan, als sei diese Trennung etwas Wirkliches, sie war aber nur

behauptet, und jetzt entdecken wir plötzlich, daß dieses Denksubjekt durchaus männliche Züge hat.

B: Ja, ich meine, dieses Denksubjekt der Cartesianischen Tradition hat zunächst mal wahrgenommen, daß es die Differenz zwischen Denken und Körper gibt und daß im Denken Männer und Frauen gleich sind. Ich meine, das ist ja nun die große Errungenschaft des 17. Jahrhunderts und der Naturrechtsdebatte gewesen, zunächst mal die Gleichheit, die Gleichwertigkeit auf intellektueller Ebene von Männern und Frauen zu postulieren und nur auf diesem Hintergrund ist dann die Differenzdebatte auch sinnvoll. Also auch Cavarero kann diese Frage nach dem weiblichen Nachvollzug des Satzes "Ich denke, also bin ich" nur stellen in dem Bewußtsein, daß Descartes diesen Satz für Männer und Frauen gedacht hat, mit der Geschichte des bürgerlichen Gesellschaftsvertrages, in dem die Frauen gar nicht drin sind, als historischem Hintergrund und in der Annahme, daß dieser Satz neu konzipiert werden muß.

R: Ach, sie geht davon aus, daß dieser Satz neu konzipiert werden könne! Ich hatte das so verstanden, daß sie ihn dekonstruieren, eher sogar destruieren will.

B: Ja, sie vollzieht den Satz nach, dadurch, daß sie aus der heutigen Perspektive mit der Geschichte im Hinterkopf, die Frauen der bürgerlichen Gesellschaft durchlaufen haben, - nicht nur in der bürgerlichen Gesellschaft, sondern von der Antike an - sich fragt, wie können Frauen heutzutage diesen Satz aussprechen und denken.

R: Es geht ja darum, ein differentes Subjektmodell zu entwickeln.

B: Es geht darum zu zeigen, wie weit die Frauen genötigt sind, dieses "männliche Subjektmodell" nachzuvollziehen und dann, wenn sie diese ganze Anstrengung der Unterwerfung unter die Geschichte des Denkens gemacht haben, zu sagen, oder sich zu fragen: Bin ich das? Bin das wirklich ich als die Frau, die in dieser Geschichte keine Geschichte hat, die das sagen kann? Und da kommt sie wirklich zu dem Entschluß: Ich habe mich mit dieser Geschichte identifiziert, unter sie unterworfen, und zugleich weiß ich, daß ich in Distanz dazu bin. Das ist das Konzept des Abgespaltenseins in der Selbstgewißheit. Abgespaltensein von der männlichen Denktradition, aber zugleich Gewißheit ihrer selbst, in dem Bewußtsein des Abgespaltenseins. Und das ist meines Erachtens eben das Problematische an diesem Subjektbegriff, weil er eben nur "Selbstgegenwärtigkeit" ermöglicht, aber ich mich frage, wie ist Handeln möglich aus dieser Konzeption heraus?

R: Ja, aber diese Selbstgewißheit, von der Du sprichst, die definiert sich doch nicht einfach nur über einen Akt der Negativität, daß man sagt: ich bin nicht der andere oder ich bin Nicht-Mann, wie Du da an der einen Stelle schreibst, sondern auch aus dem Bezug auf die eigenen Lebensvollzüge, die man als andere begreift als die der Männer. Darin steckt doch auch eine positive Erfahrung in dieser Neukonzeption eines Subjektbegriffs?

B: Ja, es ist eine positive Erfahrung nur insoweit, als ein intuitives Wissen von sich selbst als einer Frau vorhanden ist, die nicht vollkommen subsumierbar ist unter dieses Denkmodell des männlichen Subjekts.

R: Das finde ich immer noch relativ wenig - es ist ein sehr niedrig gehängter Subjektbegriff. Vielleicht wäre an der Stelle auch das Stichwort des *affidamento* (wörtl.: Anvertrauen, sich anvertrauen) wichtig, weil ja da auch versucht wird, Orientierungen zu schaffen für eine neue Vorstellung von Subjektivität.

I: Ja, es geht bei der Praxis des *affidamento* vor allem um Handlungsfähigkeit. Sie ist das vorrangige Ziel der Frauen aus dem "Mailänder Buchladen"<sup>2</sup>, die ja den Begriff aus ihrer eigenen Praxis heraus erst entwickelt haben. Sie sagen, Frauen müssen handlungsfähig und urteilsfähig werden. Und sie sagen: diese Kraftlosigkeit und Unentschlossenheit, die die Urteilsfähigkeit von Frauen teilweise hat, rührt daher, daß sie zwischen sich und der Welt keine Vermittlungsmöglichkeit finden. Es gibt keine Vermittlungen, z.B. zur philosophischen Tradition, sondern man kann sich eben nur, wie du das formuliert hast, unterwerfen und bleibt gleichzeitig die Ausgeschlossene. Wobei die Mailänderinnen wohl eher sagen würden, Frauen sind nicht die Ausgeschlossenen in dieser Tradition, sondern die Eingeschlossenen.

B: Ja, es ist ein einschließender Ausschluß.

I: Ja, genau, und je nach Blickwinkel ergibt sich dabei eine Akzentverschiebung, die aber entscheidend sein kann.

R: Was heißt denn "einschließender Ausschluß"?

B: Du wirst mitgedacht, aber du denkst dich nicht selbst, sondern du bist qua Autorität der Männer mitgedacht, das ist ja diese Denkfigur, die ich versucht habe in diesem Text vorzuführen.

I: Die Konsequenz ist, daß Frauen so nur als gleiche wahrgenommen werden, als dieser monolithische Block, auf den die Männer verschiedene

<sup>2</sup> Libreria delle Donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin 1988. Vgl. auch dies.: Der gelbe Katalog, in: Günter, A./Mariaux, V.: Papierne Mädchen - Dichtende Mütter: Lesen in der weiblichen Genealogie, Frankfurt/M 1994



Frauenbilder projizieren können. Frauen werden in der Tradition der Männer nicht als voneinander unterschiedene sichtbar. Das ist der Knackpunkt, wo die Libreria-Frauen ansetzen, indem sie versuchen, - anders als in dem Text, den wir von Heydorn ausgesucht haben - an subjektiven Antrieben von Frauen anzuknüpfen. Wo Heydorn sagt, subjektive Antriebe werden gleichgültig gegenüber dem Ziel "Menschheit", da sagen eben die Frauen: Nein, halt, stop mal, wir haben erfahren, vor allem in der Auseinandersetzung mit Literatur, daß es genau diese subjektiven Antriebe sind, die in ihrer Verschiedenheit als solche wahrgenommen und reflektiert werden müssen. Erst dadurch kommen wir überhaupt zu neuen Maßstäben und zu neuen Bezügen auch zu anderen Frauen. Dadurch entsteht ein Netzwerk, wo Relationen gedacht werden können im Sinne von Ähnlichkeit, Differenz und Gleichheit.

B: Dieser Sog der Abstraktion vom Einen zum Ganzen, der muß unterbrochen werden. Die Abstraktion liegt genau an dem Punkt, wo bei Heydorn eben immer nur der Mensch da ist und gar nicht die Besonderheit der Tatsache, daß die Menschen zumindest zwei Geschlechter haben und als diese zwei Geschlechter unterschiedlich vergesellschaftet sind. Das kann ja in diesem philosophisch konzipierten Subjektbegriff überhaupt nicht auftauchen. Und trotzdem, das ist mein Anliegen gewesen: Heydorn will ja über die einzelnen Menschen den Bildungsprozeß verlaufen lassen, d.h. über die Besonderheit der einzelnen und dieses Besondere kann mit den philosophischen Mitteln gar nicht zum Ausdruck gebracht werden. Das versuchen aber die italienischen Frauen zu tun: dieser Besonderheit auch mit Mitteln philosophischer Überlegung Ausdruck zu verleihen.

R: Ich denke, da spielt auch die Kategorie der Unterwerfung bei Heydorn eine Rolle. Man unterwirft sich als einzelner, aber unter die Kollektivität der Tradition, die man vorfindet, und die bildet den einzelnen zum Subjekt. Und in Deiner Vorstellung bzw. dem, was Du von den Mailänder Frauen referierst, spielt Unterwerfung eine vollkommen andere Rolle.

I: Ja, es geht eher darum, da anzusetzen, wo man merkt, es gibt ein subjektives Interesse an Gegenständen. Und sich da bewußt auf Frauen zu beziehen, um ein anderes Netzwerk von Anerkennung und Autorität zu schaffen. Eben nicht eine männerzentrierte Tradition als die Autorität, der man sich zu unterwerfen hat, sondern neue Autoritäten in der Beziehung von Frauen zu anderen Frauen schaffen.

R: Ohne Autorität geht's nicht?

I: Ich weiß nicht. Autorität verstanden als das "Mehr" das einer Frau zugesprochen wird, nicht im Sinne einer vorgegebenen, statischen Hierarchie, sondern als das Vertrauen zu einer Frau, die einer etwas voraus hat: wo man gern hinmöchte. Also ein Mehr an Wissen, ein Mehr an Kenntnissen, an Erfahrungen, Fähigkeiten. Autorität verstanden im Sinne von: Ich erkenne eine andere in ihrem Wissen und ihrem Mehr an und mache sie zu meiner Vermittlerin, zu einem Maßstab, einem Bezugspunkt meiner Erfahrungen und meines Wissens. Ich geb' ihr damit auch was, auf das sie angewiesen ist, geb' ihr Anerkennung durch die bewußte Bezugnahme<sup>3</sup> auf sie, und zwar auch öffentliche Anerkennung. Das ist ein Punkt, der ganz zentral ist: Daß das Ganze nicht auf einer Ebene von privater Freundschaft bleiben darf, sondern daß es bei einer Beziehung des affidamento um die öffentliche Anerkennung von anderen Frauen geht.

B: Ja, daß Frauen in der Öffentlichkeit sichtbar werden und diesem Netzwerk männlicher Bezüge in der Öffentlichkeit ein Gegengewicht entgegengesetzt wird, und das ist ja auch diese Intention der Veränderung der symbolischen Ordnung. Über die Herausstellung der weiblichen Genealogie, nun nicht einer biologischen Genealogie, sondern eben solcher Verhältnisse von Frauen, Mütter- und Töchter-Verhältnisse im geistigen Sinne. Auf die Art und Weise wäre in der Öffentlichkeit die kulturelle Dominanz der Männer also zumindest infrage zu stellen. Und das Ganze steht ja doch wohl unter dem Gesichtspunkt, daß gesehen wird, es hat historisch einen Punkt in der Geschichte gegeben, wo die kulturelle Dominanz der Frauen durch die Männer abgelöst worden ist. Und daß es eine kulturelle Dominanz der Frauen gegeben hat, ist vergessen worden, wird immer wieder systematisch vergessen. Diesem Vergessen sich entgegenzustellen, das ist, glaube ich, ein ganz wichtiges Motiv.

R: Sind das diese Gegenwelten, von denen Du hier am Ende sprichst?

B: Ich denke, daß die sozialen Praxen der jungen Frauen nicht belastet sind mit diesem ganzen Wissen, aber ich denke, sie stehen in der Intention, der kulturellen Dominanz der Männer sich nicht zu beugen, sie einfach nicht anzuerkennen.

I: Die Mailänderinnen gehen sogar so weit, daß sie sagen, alles, was von Frauen im kulturellen Bereich produziert ist, was aber gleichzeitig unter

---

<sup>3</sup> Dabei geht es nicht um bedingungslose Anerkennung. Betont wird von den Libreria-Frauen, daß es bei der Bezugnahme auf andere Frauen darum geht, urteilsfähig zu werden, Maßstäbe der Beurteilung zu finden und sich selbst mit dem Urteil anderer Frauen auseinanderzusetzen.

einem neutralen Vorzeichen zirkuliert, ist wertlos für die Frauen, weil sich andere Frauen nicht bewußt auf diese Frauen als Frauen beziehen können.

B: Ja, und das ist auch ganz wichtig in der Überlegung von Cavarero, dieses Herausarbeiten des männlichen Neutrums. Also daß der Subjektbegriff als neutral angesehen wird, aber ein männliches Neutrum ist, und daß, wie der Sprachgebrauch bei uns ja auch zeigt, immer der männliche Begriff als der neutrale Begriff angesehen wird, von daher in unserer gesamten Kultur diese Männerzentriertheit gar nicht mehr bewußt wird, weil sie als neutral gilt. Trotzdem aber, wenn die Frauen als Frauen auftreten und sagen, wir setzen jetzt diesem männerorientierten Begriff einen frauenorientierten Begriff entgegen, dann schreit die ganze Welt auf.

R: Wobei dies übrigens auch so eine Art Dialektik hat, denn die armen Männer, könnte man sagen, müssen sich immer mit der Menschheit verwechseln und kommen nie zu sich selber, während die Frauen wenigstens darauf gestoßen werden, daß sie sie selbst sind, da sie sich nicht so ohne weiteres subsumieren können.

B: Aber das ist ja auch der Anspruch, den Heydorn stellt, wenn er sagt, daß Männer und Frauen sich im Bildungsprozeß verändern müssen. Diese Trennung von Geist und Körper, die dem männlichen Subjektbegriff innewohnt, ist, wenn die Frauen ihn kritisieren, natürlich auch eine Trennung, die die Männer als eine problematische an sich wahrnehmen müssen. Also von daher ist die Kritik, die die Frauen üben, nicht eine Kritik, von der sie meinen, die Männer sollten sie sich nicht zu Herzen nehmen: Auch die Männer können von dem Abstraktum heruntersinken und sich als Individuen mit Körper und unterschiedlichen Anteilen auch an Weiblichkeit wahrnehmen.

R: Noch einmal zu dieser sozialen Praxis in Gegenwelten, kann man das noch konkreter fassen, was damit gemeint ist?

I: Ja, ich habe das versucht nachzuvollziehen anhand der Schriften des Mailänder Frauenbuchladens, und da war das, was mich am meisten fasziniert hat, wie sie ihre eigene Geschichte analysieren<sup>4</sup>, wie sie Begriffe entwickeln aus der eigenen Praxis von vielen Jahren gemeinsamer Arbeit. Sie haben angefangen mit Selbsterfahrungsgruppen und dann immer stärker auch in dem Bereich Literatur gemeinsam gearbeitet, haben gemeinsam ihre Lieblingsschriftstellerinnen gelesen und in der Auseinandersetzung mit diesen Büchern wurden Bezüge zwischen den Frauen deutlich, die tragend waren

---

<sup>4</sup> Zur Geschichte der Mailänder Frauenbewegung von 1966 bis 1986 vgl. Libreria delle Donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht, Berlin 1988

für die weitere Zusammenarbeit und das gemeinsame Leben in dieser Gruppe. Sie haben versucht, diese Bezüge zueinander nicht auszugrenzen aus ihrer Auseinandersetzung mit Literatur, sondern beides in Beziehung zu setzen zueinander. Das war das, was ich daran spannend fand.

R: Also die Gegenwelt wäre sozusagen diese literarische Kultur, und die soziale Praxis wäre die der Interpretationen, die nun untereinander in bezug treten?

I: Ja, ich würde nicht von Gegenwelten sprechen, aber es geht darum, diese beiden Bereiche zusammenzubringen und die Schriftstellerinnen, wie die Mailänderinnen dann sagen, als Mütter zu nehmen, als symbolische Mütter (vgl. Muraro 1993), von denen man was will, denen man Anerkennung zuspricht, auch öffentlich, und die man gleichzeitig dringend benötigt als Vermittlerinnen zu den Erfahrungen, die Frauen in der Welt, in der wir jetzt leben, machen oder machen können. Es geht darum, Zugang zu finden sowohl zu eigenen Emotionen und Antrieben als auch zu dem, was draußen ist. Also die symbolische Mutter als Vermittlungsinstanz zwischen beidem.

R: Was Männer ja ganz ähnlich machen. Die haben ihre imaginären Väter in Gestalt der Meisterphilosophen, setzen sich mit denen aber entweder ganz allein, im stillen Kämmerchen auseinander oder in Kampfsituationen, diskursiven Konkurrenzsituationen, wo man eigentlich nur sieht, wer der Stärkere ist, vielleicht nicht immer so ganz oben auf der obersten erkennbaren Schicht, aber es artet ja doch ganz häufig in latente Konkurrenzsituationen aus.

B: Ja, und gerade diese Konkurrenzsituationen sind Situationen, in denen Frauen es vorziehen zu schweigen.

R: Ja, genau.

I: Ja, und wo Frauen auch, wenn sie sich in die Zusammenhänge begeben, voneinander getrennt werden. Das ist in dem Zusammenhang, glaube ich, auch entscheidend. Daß dies wirklich der Versuch ist, die von Männern produzierte Trennung zwischen Frauen aufzuheben. Deswegen die bewußte Bezugnahme auf Frauen. In dem Zusammenhang fand ich übrigens in dem Aufsatz von Heike Kahlert<sup>5</sup> sehr aufschlußreich zu sehen, wie sie die familiären Bezüge im Wissenschaftsbetrieb analysiert. Daß die Frauen zwar immer der Familie zugeordnet werden und der familiäre Bereich scheinbar aus dem ganzen Wissenschaftsbereich ausgegrenzt wird, gleichzeitig aber

---

<sup>5</sup> Kahlert, H.: Reflexionen über soziale Beziehungen von Frauen in der Wissenschaft, in: Biester/Holland-Cunz/Sauer 1994

mit ganz viel familiären Bildern von Männern gearbeitet wird, wie zum Beispiel im Bild des "Doktorvaters". Sie zählt da einiges auf, das ganz einleuchtend ist. Und was eben nicht vorkommt, sind die Relationen zwischen Frauen und ein positives Bild einer Frau-Frau-Beziehung innerhalb dieses ganzen Bereichs.

B: Ja, die Trennung zwischen Öffentlich und Privat, die landläufig in bürgerlichen Verhältnissen vorgenommen wird, und die Zuordnung der Frau zur privaten Sphäre, zugleich der Versuch, Frauen, wenn sie in Managementpositionen oder in Positionen der Hochschule sind, privat zu halten, also es ihnen gar nicht zu ermöglichen, mit anderen Frauen zusammen öffentlich ein Netzwerk vorzuführen, das zeigt, daß für die Männer der Ort, an dem sie sich öffentlich wahrgenommen wissen wollen, diese traditionelle Öffentlichkeit ist, und dabei leben sie von der Spaltung. Sie leben davon, daß es diese Privatsphäre gibt, die sie ausblenden oder hervorziehen können, je nach ihrem Bedürfnis, während die Frauen immer zugeordnet werden. Die Frauen haben diese Verfügungsmöglichkeit, das Spiel mit Öffentlich und Privat nicht.

## Literatur

- CAVARERO, A.: Ansätze zu einer Theorie der Geschlechterdifferenz, in: Diotima - Der Mensch ist Zwei, Wien 1989, S. 65 - 102
- KAHLERT, H.: Reflexionen über soziale Beziehungen von Frauen in der Wissenschaft; in: Biester, E./Holland-Cunz, B./Sauer, B.: Demokratie oder Androkratie? Theorie und Praxis demokratischer Herrschaft in der feministischen Diskussion. Frankfurt/M. - New York, 1994
- LIBRERIA DELLE DONNE DI MILANO: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis, Berlin 1988
- LIBRERIA DELLE DONNE DI MILANO: Der gelbe Katalog; in: Günter, A./Mariaux, V.: Papierne Mädchen - Dichtende Mütter: Lesen in der weiblichen Genealogie, Frankfurt/M. 1994
- MURARO, L.: Die symbolische Ordnung der Mutter, Frankfurt/M. - New York, 1993.

Peter Euler

## **Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation**

Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft

### **I**

Mit den Begriffen Vernunft und Subjekt ist vor allem auch der Begriff und die Theorie der Bildung in der kritischen Diskussion um die Legitimation der Moderne in den letzten Jahrzehnten unter prinzipielle Zweifel gestellt worden. Im Unterschied zur politischen Diskussion am Ausgang der 60er Jahre vollzieht sich in der neuen Diskussion über die Moderne die Trennlinie der Kritik nicht zwischen traditioneller oder konservativer Auffassung auf der einen und mehr oder weniger radikaler Gesellschaftskritik auf der anderen Seite. Die neue Kritik der Moderne versteht sich als deren prinzipielle Kritik. In ihrem Sinne ist sie also radikaler angelegt, weil sie mit der Aufdeckung falscher Ansprüche und Implikationen der neuzeitlichen Aufklärungstradition noch die Kritik der Voraussetzungen der Kritik einzuholen verspricht. Dadurch geraten auch die neuerdings so genannten großen Aspirationen von Bildungstheorie und Pädagogik, noch in ihrer gesellschaftskritischen Rezeption unter den Verdacht, unreflektiert falsche Praxis zu befördern. "Diese Kritik ist anders als die bisherige. Sie bedeutet nicht nur, daß das Programm von Kultivierung oder Zivilisierung eben nur ein Programm ist, daß die Kosten dieses Programms, nämlich die Exklusion des Anderen der Vernunft, zu hoch sind, oder daß die Folgen des Programms, sofern es sie gegeben hat, untragbar geworden sind. Sie bedeutet über all dies hinaus, daß das Programm als Programm insgesamt ein falsches ist." (Uhle 1993, 11)

Hierin konkretisiert sich für den Bereich der Pädagogik eine Kritik, die paradigmatisch Lyotard in seinem Buch "Das postmoderne Wissen" folgendermaßen formulierte: "Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden ist, verfällt mehr und mehr." (Lyotard 1986, 24) Uhle macht darauf aufmerksam, daß Lyotard das Wort "Bildung" in der französischen Originalausgabe unübersetzt bzw. unübertragen verwendet, "weiß er doch, daß der deutschsprachige Ausdruck eben das verbindet, was er als zunehmend unverbunden ansieht, daß nämlich über die Aneignung von Wissen und Können so etwas wie eine Steigerung von Bewußtsein im Sinne des Werdens von

Persönlichkeit vollzogen wird." (Uhle 1993, 5) Das Neue dieser Kritik ist, daß sie noch die alte zu umfassen meint. Am Ende von Uhles Einleitung über den "Zusammenhang von Bildungsreflexion und Theorien der Moderne und Moderne-Kritik" wird daher einer Adornos "Erziehung nach Auschwitz" verpflichteten Pädagogik vorgehalten, es bliebe "doch auch hier die Erwartung, durch Selbstreflexion des beschädigten allgemeinen Ich zumindest noch die Vorstellung eines möglichen autonomen sich an Anderes bindenden Ichs zu erhalten." Da die bildungstheoretischen Bestimmungen des Subjekts "eben nur als eine schöne Utopie zur Verharmlosung von Selbsterhaltungs- und Machtansprüchen des Subjekts" gelten, unterliegt letztlich auch die kritische Bildungsphilosophie der Kritik. Sie würde zur "Chiffre für eine humane konkrete Gesellschaft", wobei Meyer-Drawe (1990, 87) die Frage aufwirft, "ob sie (die Bildungsphilosophie P.E.) nicht eine menschenunmögliche Vorstellung von Subjektivität und Rationalität wahr, die zur Verfehlung verurteilt ist, weil sie im 'abhanden gekommenen Menschen' (Heydorn) immer noch die imago dei erblickt und nicht den Menschen als *animale rationale mortale*". (Meyer-Drawe, in: Uhle 1993, 16-17)

Trotz aller "Unübersichtlichkeit" in der Diskurslandschaft zum Themenbereich Bildung in Bezug auf Moderne, Modernitätskritik und Postmoderne fällt auf, daß die neuere Kritik bei ihrem Versuch, Bildung über die Begriffe Vielperspektivität und Pluralität zu bestimmen (Vgl. Welsch 1988, Heyting/Tenorth 1994) doch in eine Polarisierung geriet. Die Pole, also die Extrempunkte des Feldes, sind die Diskursthesen von der Hypostasierung und der Liquidation des Subjekts. Nachdem der Pulverdampf der publizistischen Breitseiten Moderne versus Postmoderne unter der Parole vom Ende des Subjekts verzogen ist, bildet sich ein Diskursfeld unterschiedlicher intellektueller Verdichtungen zwischen den Polen heraus. Ist das Subjekt u.a. bei Derrida zumindest als sprachliches existent, wenn auch außerhalb dessen ihm keine Bedeutung zukommen soll, so ist es bei Foucault historisches Resultat, wenngleich ohne jede stolze Attitüde.

Insofern ist die Zeit reif, danach zu fragen, inwieweit die Resultate der Moderne-Kritik das Problemverständnis der kritischen Bildungstheorie treffen, verfehlen oder anregen können bzw. inwieweit diese wiederum Verdrängtes, Verborgenes, vermeintlich Überwundenes innerhalb der postmodern inspirierten Kritik kenntlich zu machen vermag.

Ansetzen möchte ich hierfür an der Kategorie des Widerspruchs, die für die kritische Bildungstheorie zentral ist. In den gegenwärtigen Versuchen,

die pädagogische Landschaft theoretisch neu zu vermessen, wird die kategoriale Bedeutung des Widerspruchs für die Bildung, die Bildungstheorie und die Bildungsinstitution, wenn diese Bedeutung nicht ohnehin zum theoretischen Unding erklärt wird (Vgl Tenorth 1992, Euler 1993)<sup>1</sup>, mit Ausnahme von Sünker kaum, schon garnicht angemessen, in die Reflexionen miteinbezogen.

Anders formuliert, kann man sagen, daß der modernitätskritische Zug kritischer Bildungstheorie kaum erkannt und in die neuere Diskussion Eingang gefunden hat. Dies nicht zuletzt deshalb, weil dem postmodernen Duktus der Diskurskonstitution und -kritik die wenn auch gesellschaftskritisch modifizierte Nähe kritischer Bildungstheorie zur humanistischen Bestimmung von Vernunft und Subjektwerdung der Menschheit verdächtig ist. Die theoretisch-systematische Bedeutung des Widerspruchs für die Analyse bürgerlicher Subjekt- und Vernunftentwürfe bleibt eben dadurch unerkannt. Der aus der Tradition von Hegel und Marx stammende und von Heydorn und Koneffke als systematisches Problem der Bildungsgeschichte identifizierte Begriff des Widerspruchs steht eben quer zur modernitätskritischen Neuvermessung der theoretischen Landschaft. Für letztere scheint auch die kritische Theorie der Bildung noch an der großen spekulativen Bildungserzählung teilzuhaben, womit sie also auch unter Lyotards Kritik an der großen Erzählung (Metaerzählung) und der Universalität fällt und sich in eins damit verdächtig macht, der Andersheit des Anderen gleichgültig zu werden.

Der Kern kritischer Bildungstheorie besteht im Unterschied zu dem Inhalt des postmodernen Generalverdachts nicht in der Fortsetzung von realitätsfernen und realitätsverklärenden Hoffnungen auf ein qua Bildung herstellbares autonomes Subjekt, das in einer substantialistisch gedachten

---

<sup>1</sup> Jüngst hat Tenorth (1995) seine Kritik am "Begriff des 'Widerspruchs'" (ebd. 5) fortgesetzt. Die Rede vom Widerspruch "suggeriere" endgültige Lösungen für das pädagogische Problem oder "externalisiere" (ebd. 6) es auf Gesellschaft hin. Tenorth mißversteht die bildungstheoretische Analyse doppelt. Die Identifikation der „ökonomischen Grundverfassung“ unserer Gesellschaft als Ursache des eskalierenden herrschenden Irrsinns ist richtig und dennoch keine Flucht in pädagogisch unverbindliche Gesellschaftskritik, wie Tenorth ohne jeden Beleg kontinuierlich unterstellt. Mit der Kategorie des Widerspruchs soll Pädagogik auch nicht abschließend erklärt werden, genuin pädagogische Praxis ihre Ende finden. Wohl aber bleiben die immanenten Probleme pädagogischer Arbeit im Horizont der ihr eigenen, nicht von Utopisten angedichteten politischen Dimension reflexiv präsent, wobei Zumutungen, unterlassene Praxis und neue Handlungshorizonte allererst immanent bestimmbar sind. Die systemtheoretisch und konstruktivistisch inspirierte Theoriewende vom „Widerspruch“ zum „Paradoxon“ zielt auf Entlastung der Handelnden, indem sie sog. „Praxisnähe“ verspricht und Gesellschaftskritik storniert. Das Telos einer solchen Theorie ist die Administration der Probleme, der Theoretiker wird zum Verwalter.



Vernunft gründe, sondern gerade in der Analyse des Widerspruchs abendländischer Vernunftgeschichte und der ihr entsprechenden widersprüchlichen Konstitution bürgerlichen Subjekts. Die normative Seite der Bildung ist vor der Kritik nur dort legitimiert, wo sie als Bruch mit der Kontinuität falscher Allgemeinheit dem einzelnen erfahrbar wird, kritisches Selbst- und Weltverstehen ist.

In dieser grundsätzlichen Charakterisierung existieren gewiß interessante Beziehungen zu neueren Kritiken. Aber über die mögliche Herstellung von Beziehungen zur neuesten Kritik hinaus ist die Differenz zu ihr zu bezeichnen. Widerspruch ist nicht nur, im Lyotardschen Sinne, als Widerstreit innerhalb der Diskurse zu verstehen, das auch; er ist aber vor allem als der von Bildung und Herrschaft zu fassen, i.S. eines Widerspruchs, den die gesellschaftliche Wirklichkeit beständig erzeugt und der sie bestimmt. Der Widerspruch geht im Widerstreit der Diskurse nicht auf. Insofern vermag die Reflexion auf den Widerspruch innerhalb der Theorie allererst ihr notwendig außertheoretisches Moment (Koneffke) kenntlich zu machen. Auf diese Weise wird die Gesellschaft unter dem Aspekt ihrer Miß-Bildung thematisierbar, was sowohl die falsche als auch die unterlassene pädagogische Bildungspraxis einschließt. Beide haben Gegenstand einer kritisch revidierten Erziehungswissenschaft zu sein.

Die Bedeutung der bildungstheoretischen Kategorie des Widerspruchs für die gegenwärtigen Versuche erziehungswissenschaftlicher Neubestimmung fruchtbar zu machen, verlangt zumindest skizzenhaft eine historisch-systematische Vergegenwärtigung aufklärungspädagogischer Subjektbestimmung (Vgl. Euler 1989), um die konstitutionellen Probleme der Pädagogik, die die kritische Theorie der Bildung zu erfassen versucht, einsehen zu können. Der Widerspruch bürgerlicher Subjektbildung erweist sich dabei als Folge des Grunddilemmas der Moderne, das seine erste, gleichwohl grundsätzlich theoretische Form im Universalienstreit gewinnt. (Vgl. hierzu Haag 1983, Mensching 1992) Eine vom Universalienstreit ausgehende systematische Thematisierung von Bildung fragt folglich nach den historischen Konkretisierungen und Relationen von Nominalisierung und Universalisierung. Beide haben in der Individualisierungstendenz der Gesellschaften, die unter dem universellen Prinzip der Ökonomisierung stehen, ihre aktuelle Gestalt. (Vgl. u.a. Beck 1986, Beck/Beck-Gernsheim 1990, Honneth 1994)

## II

Pädagogik unterliegt nicht einfach der Dialektik der Aufklärung, sondern konstituiert sich als Mittel gegen diese Dialektik innerhalb derselben. Sie ist aber von Anfang an nicht nur Resultat der Moderne, wie in vielen sozialgeschichtlichen Darstellungen nahegelegt, sondern die eigenartige theoretische Bemühung um eine Praxis, die die Moderne konstituiert und zugleich ihre problematischen Seiten zu kompensieren versucht. Dies verschafft ihr bis in die heutigen Begründungsversuche einer Erziehungswissenschaft hinein einen Sonderstatus innerhalb der akademischen Disziplinen. Pädagogik resultiert aus der nominalistisch einsetzenden Aufklärung und kann zugleich in deren Programm nicht aufgehen. Daher verfehlt eine postmodern inspirierte Kritik das Spezifische der Pädagogik und Bildungstheorie in dem Moment, wo sie sie lediglich der Aufklärung und dem Humanismus subsumiert.

Die Aufklärung beginnt systematisch mit dem Universalienstreit, genauer mit der Durchsetzung und Konkretisierung des Nominalismus und bringt eine radikale Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses hervor, die für unsere Kultur selbstverständlich wurde. Im Zentrum steht die Vorstellung, daß der Mensch grundsätzlich Subjekt sei bzw. sein müsse. Die nominalistische Kritik des Universalienrealismus reflektiert die Auflösung der Feudalordnung. Die Kritik an der Vorstellung von den unabhängig vom Menschen und seiner Praxis geltenden Universalien (allen voran der Gottes als dem "ens realissimum") bringt den ontologischen Vorrang des Allgemeinen zum Verschwinden. Zugleich wird damit die Nichtigkeit des Einzelnen bestritten. Die Befreiung vom ontologisch gegebenen und deshalb falschen Allgemeinen ist jedoch nicht gleichzusetzen mit Freiheit, sondern zunächst nur mit Entbindung, Entfesselung. Dem korrespondieren historisch eine Fülle von Auflösungs- und Zerfallserscheinungen (z.B. Häresie, Ketzerverfolgung, Inquisition, schließlich das Schisma). Der Erschütterung überlieferter theologischer Glaubensgrundlagen durch den Nominalismus (z.B. der Trinitäts- und der Transsubstantiationslehre) entspricht politisch der Verfall der Universalität des Papsttums, die Herausbildung von Nationalstaaten, ökonomisch die tendenzielle Transformation von unveräußerlichen Lehren in Tauschobjekte (zu Waren) und philosophisch, d.h. dem reflektierten Selbstbewußtsein nach die Wende von der Ontologie zur Phänomenologie: also eine umfassende Zäsur. Was dem vornominalistischen Bewußtsein die

Differenz von Allgemeinem und Einzelem war, fällt in den Einzelnen und wird zur Differenz von Subjekt und Objekt.

Koneffke bringt diese historische Zäsur in folgendes Bild: "Die Negation seiner festen Bestimmtheiten setzt den einzelnen in wegloser Wildnis aus, die Fremdheit ist die eines gänzlich Unbestimmten. Der Wille des Menschen büßt alle Sicherheiten ein". (Koneffke 1979, S.XX)

Der Nominalismus als die progressive Kraft innerhalb dieses faktischen gesellschaftlichen Dekompositionsprozesses markiert daher als Beginn der Aufklärung sowohl die Kritik der Herrschaft als auch die Liquidation jeder Sicherheit auf vernünftige, also auch menschenwürdige Allgemeinheit. Das Verständnis des Menschen als neuzeitlich-bürgerliches Subjekt zeichnet sich ab; es fängt an, seine Konturen in der Einheit von Individualität und Produktivität auszubilden, da die historische Situation den Einzelnen zunehmend als auf sich verwiesen freisetzt.

Die gesellschaftliche Reproduktion verlangt dagegen eine neue subjektiv allgemeine Verbindlichkeit, die nach dem Zerfall des "ordo" nur über eine "Massenmoral" (Koneffke 1979, XXII) möglich ist, d.h. eine neue Allgemeinheit, die jedoch nur durch den Einzelnen hindurch sichergestellt werden kann.

Mit der Re-formation liegt im 16.Jh. eine erste systematische Wiederherstellung über eine Massenmoral vor, die wesentlich vom Produktivbürgertum getragen wird. Diese Massendomestikation treibt historisch die Vorform des Menschen als bürgerliches Subjekt hervor. Reformatorische Erziehung ist gefordert, d.h. in Luthers Worten, ein allgemeines "zur Schule halten" war notwendig geworden.

Die reformatorische Erziehung des Einzelnen zur Selbstbestimmung ist aber eine negative, wesentlich eine der Selbstverneinung, d.h. eine der Selbstzumutung "unaufhörlicher und rastloser Tätigkeit" (Koneffke 1979, XII). Glaube wird somit im Protestantismus zum bloßen Glauben radikalisiert, da kein Wissen und keine Vernunft den Ratschluß und die Gnadenwahl Gottes als deus absconditus erreicht. Besteht das Recht des Nominalismus in der Kritik falscher Allgemeinheit, so offenbart sich sein systematischer Fehler in der grundsätzlichen Unvermittelbarkeit von Theorie und Praxis, eine Not, die den Protestantismus beherrscht. Die Analogie zur Unsicherheit des Warenproduzenten, seine Waren auf dem zünftig nicht mehr gesicherten Markt absetzen zu können, hat schon Marx im "Kapital" eindrucksvoll bezeichnet. Das Neue bei allem Alten der Reformation ist die

für sie konstitutive Erziehung zur Selbstdisziplinierung. Sie konstituiert schon die Vorform des Subjekts als widersprüchliches. Das neue Allgemeine wird mit Gewalt eingeführt. Dies ist systematisch zu organisieren, weswegen das 16. Jahrhundert in der Schulgeschichte auch als das Jahrhundert der Volksschulen bzw. der Volksschulpläne gilt. (Vgl. Dolch 1982) In diesen Schulen geht es eben nicht um intellektuelle Grundbildung, sondern mit der Sicherung des rechten Glaubens um die Implantation eines neuen Allgemeinen. Genau dieser Irrationalismus und die Heteronomie der religiösen Sicherung der Massenmoral wurden zur Provokation für die Aufklärung, die ein pädagogisches Verständnis der Subjektwerdung des Menschen hervorbringt.

### III

Das pädagogische Verständnis der Subjektwerdung des Menschen mußte ein vernünftiges Allgemeines zumindest denken und der Praxis zugrunde legen. Pädagogik ist deshalb auch immer kritisch auf den Fortschritt der Moderne bezogen. Für sie ist daher die Kritik an der bürgerlichen Philosophie der Frühaufklärung, namentlich die Bacons und Descartes, konstitutiv, so sehr sie ihr auch andererseits verpflichtet ist. In beiden Repräsentanten frühbürgerlichen Denkens und Wollens wird jede unerhellte, vorgegebene Autorität als Provokation empfunden. Vorurteile und Täuschungen sind Gegenstand der Kritik. Die sich entwickelnden Naturwissenschaften werden zum Modell der Vernünftigkeit menschlicher Erkenntnis, weil sie die Möglichkeit konsistenter Theorien diesseitiger Gegenstände demonstrieren. Das Ringen um die richtige Methode offenbart das Neue frühaufklärerischen Bewußtseins, Wahrheit zum Zwecke menschlicher Praxis: Subjektsein durch Verfügungswissen bei Bacon; Subjektsein durch rational begründete Selbstgewißheit bei Descartes.

Beider Mangel, die Aufklärung als Ganze zu wollen, sie aber nicht aus ihren Entwürfen bestimmen zu können, wird zum Ansatzpunkt des comenianischen Programms einer Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten (*de rerum humanarum emendatione consultatio catholica*), in deren Zentrum die Pädagogik steht. Bildung wird von Comenius als Gesamtformungsprozeß zu einer vernünftigen Menschheit gefaßt. Diese war nur vermittels einer bewußt organisierten gesellschaftlichen Praxis auf verschiedenen pädagogischen, wissenschaftlichen, religiösen und politischen Ebenen denkbar. Es bedurfte

einer systematischen Entfaltung der Vernunft aller Menschen, um sowohl den religiösen Irrationalismus als auch die bornierte bürgerliche Vernunft praktisch zu überwinden. Pädagogik ist nicht einfach nur eine neue Religionspraxis oder eine Anwendung der neuen frühbürgerlichen Wissenschaft und Philosophie, sie konstituiert sich vielmehr, ausgesetzt der Barbarei des 30jährigen Kriegs, als Widerspruch im gesellschaftlichen Widerspruch. Damit entsteht aber ein neuer Typ Theorie, der weder in Religion, noch in Politik, noch in der Philosophie neuzeitlicher Wissenschaft aufgeht. Pädagogik steht damit systematisch -bis heute- zwischen Traditions- und Rationalitätskritik, das Subjekt wird Subjekt im Bewußtsein seiner Existenz im Widerspruch.

Comenius konnte den Einzelnen<sup>2</sup> als Subjekt nur in Gestalt des abstrakten Trägers der Vernunft begreifen, wobei sich das zentrale Problem bürgerlicher Pädagogik abzuzeichnen beginnt, das sich aus der nominalistischen Auflösung des Universalienstreites ergibt. Der Einzelne soll über Einsicht ein vernünftiges Allgemeines erkennen und sich zur lebensbestimmenden Aufgabe machen, den Widerspruch aushalten und auf seine Überwindung drängen. Der Einzelne verbleibt daher bei Comenius in einer eigentümlichen Mittelstellung zwischen Freiheit und Bestimmung. Diese wird zum Problem sowohl der nachfolgenden umfangreichen Praxis der Pädagogik der Aufklärung (samt ihrem religiös-autoritären Habitus) als auch der Kritik an ihr, die zur Formulierung einer emphatischen Theorie der Bildung führt.

#### IV

Im 18., dem sog. pädagogischen Jahrhundert wird durch das bürgerliche Interesse an systematischem Einfluß auf die Regeneration institutionelle Erziehung und Unterrichtung zum "Selbstläufer". Theorie und Praxis der Pädagogik differenzieren sich in einem Spannungsfeld aus, das sich zwischen

<sup>2</sup> Die vorliegende Arbeit weicht bezüglich „den Einzelnen“ usw. von der im DUDEN festgelegten Schreibweise ab (Vgl. DUDEN 1, Rechtschreibung, 18. Auflage 1980, S. 235 und DUDEN 9, Zweifelsfragen, 2. Auflage 1972, S.220). Dies geschieht, wenn an diesen Stellen des Textes der Einzelne, die Einzelne o.a. die Bedeutung von Individuum im Zusammenhang subjekttheoretischer Fragestellungen hat. Die Relationsbestimmung zum Allgemeinen verlangt dort, wo sie im genannten Sinne Gegenstand systematischen Studiums ist, eine substantivische Schreibweise. Diese Überlegung provoziert eine historische Reflexion auf die „übliche“ Schreibweise. Nämlich die, inwiefern die Kritik des Primats des Allgemeinen über die Einzelne / den Einzelnen nicht seinen orthographischen Niederschlag finden muß, in dem diese Wörter aus dem erniedrigenden Rang unbestimmter Zahl- und Fürwörter befreit und grammatisch zu substantivierten Adjektiven, also zu wesentlich Einzelnen erhoben werden.

den Polen der Vernützlichung des Einzelnen und seiner Entfaltung als Mensch aufbaut. Die Subjektbildung findet sich daher zwischen den Bestimmungen individueller Funktionalität und besonderer Individualität vor.

Die Vorstellungen vom Einzelnen als Funktionssubjekt (d.h. als Funktionär bürgerlicher Allgemeinheit) und als einer seinen Einsichten aus Vernunft selbständig folgenden Person (besonderer Mensch) werden im 18.Jh. zunächst noch nicht als einander widerstreitende begriffen, weil individuelle Einzigartigkeit aller Individuen und die Bedingung der Verträglichkeit von Einzelem und Allgemeinem zunächst noch denkbar und in der in diesem Jahrhundert einflußreichen Metaphysik der Bildung von Leibniz begründet waren ("Monadenlehre" und die Lehre von der "prästabilierten Harmonie").

Wo Leibniz' metaphysische Bestimmungen bürgerlicher Subjektbildung nun im Verlauf des 18.Jahrhunderts praktisch und allgemein werden sollten, wurden Bildung und Pädagogik zunehmend vom Widerspruch von Vollkommenheit und Brauchbarkeit heimgesucht. Für die Vernünftigkeit von Erziehung reicht es nicht mehr aus, wenn der Einzelne zum bloßen Träger der allgemeinen Vernunft wird. Vernunftverwirklichung, die dem Einzelnen gegenüber gleichgültig ist, verliert ihre Begründung. Das Thema Mensch- und/oder Bürgerbildung tritt in den Mittelpunkt der pädagogisch politischen Diskussion. Dieses "Kardinalproblem" (Koneffke) durchzieht wie ein roter Faden nahezu alle Beiträge des für die Spätaufklärungspädagogik bedeutenden Werks "Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher" (1785-1792), das J.H.Campe herausgab. Villaume bringt es im Titel eines Aufsatzes in diesem Revisionswerk auf den Begriff: "Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?" (Campe 1979)

Das Dilemma der Aufklärungspädagogik entspringt aber keinem Denkfehler oder einer falschen Diskurslage. Vielmehr sind es theoretische Entwicklungen und gesellschaftliche Veränderungen des 18.Jh.s, die die Bestimmung bürgerlicher Subjektbildung gestiegenen Anforderungen aussetzen, den Widerspruch hervortreiben und radikalisieren. Zum einen galt es, die Bildung faktisch allgemein zu machen. Dies keineswegs bloß aus theoretischen Vernunftgründen, sondern weil zunehmend auch die abhängigen Massen im sich ausweitenden Markt ökonomisch als bürgerliche Subjekte gebraucht wurden. Noch die "Armenversorgungsanstalt" muß im spätaufklärungspädagogischen Industrieschulkonzept "Armenbildungsan-

stalt" sein. (Heydorn 1979, 70) "Man hat im Auge zu behalten, daß in der Epoche der formellen Subsumtion auf die einmal gestellte bürgerliche Frage nur die bürgerliche Antwort folgen konnte: Produktivitätssteigerung muß pädagogisch, durch Veränderung des Menschen angestrebt werden." (Koneffke 1982, S.XXI). Zum anderen mußte in diesem Bildungsprozeß, das ist in der Entwicklung der für die Aufklärungspädagogik äußerst einflußreichen Philosophie Chr.Wolffs deutlich zu rekonstruieren, eben um der Vernunftverwirklichung willen der einzelne Mensch als besonderer begriffen werden. Wahres Subjektsein - so daher auch die Grundeinsicht des Philanthropinismus - war nur über die Brauchbarkeit des Einzelnen für das Allgemeine möglich: die Schnittstelle von Individualität und Gesellschaftsentwicklung. Wird, wie bei Villaume, die Gesellschaft als "die Quelle, die Schöpferin dieser Vollkommenheit" (Campe Bd.3, S.543) begriffen, fällt in ihr Grund und Grenze der Vervollkommnung zusammen. Gerade die Einsicht in den Primat der existierenden Gesellschaft bzw. ihrer Leistungen für den Einzelnen bringt die Spätaufklärung in immer größere Nachweisnot der möglichen praktischen Identität von Brauchbarkeit und Vollkommenheit, denn die neue bürgerliche Allgemeinheit soll nicht zu einer neuen Sklaverei führen. Die bürgerliche Gesellschaft war aus Vernunftgründen als die vorzugswürdige zu erweisen. Die Vermittlung von Allgemeinem und Besonderem wurde zum entscheidenden Problem. Die Pädagogik der Spätaufklärung stößt damit auf den Grundwiderspruch der Subjektbildung, die sie anzuleiten und den sie zu überwinden hat. Der Philanthropinismus verfiel in kürzester Zeit von der Menschheitserwartung zum Gespött. (Vgl. hierzu Korber-Raneis 1990) Gegenstand der Kritik waren zunehmend die aufklärungspädagogischen Überhöhungen der Anpassung der Einzelnen an das bürgerliche Allgemeine, die die Pädagogik der Aufklärung zunehmend als Massenbetrug auszuweisen schien.

## V

Früh schon setzte die Kritik des später von Paulsen sogenannte Neuhumanismus am Widerspruch einer Subjektbildung ein, die zwischen "Mensch" und "Bürger" zerissen wurde, wobei Schillers "Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen" (1795) als Programmschrift gelten können. Dieser selbstkritische Umschlag bürgerlicher Theorie hat seine politische Seite in der französischen Revolution, seine ökonomische im Übergang von der formellen zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das

Kapital (Marx 1969) und wird durch eine vielschichtige Theoriekonstellation erst denkbar. Sie umfaßt summarisch ein revolutionäres Rousseauverständnis, die Transzendentalphilosophie Kants unter Einschluß der ersten idealistischen und frühromantischen Kritiken an ihr und schließlich die klassische Literatur auf der Basis eines Neuzugangs zur Antike, wie er von Winckelmanns Kunstgeschichte als Kunsttheorie des Altertums und von der Philologie u.a. eines Gesner und Heyne geebnet wurde. Dieses Gefüge aus veränderten gesellschaftlichen Problemlagen und theoretischen Voraussetzungen eines neuen Selbstbewußtseins erlaubt es, die affirmative Beziehung der Aufklärungspädagogik auf die reale Allgemeinheit bürgerlicher Gesellschaft zumindest theoretisch unter grundsätzliche Kritik zu stellen. Die Skepsis gegenüber der Nützlichkeit, die der Gesellschaft zum Idol geworden sei, so Schiller in seiner Programmschrift, ruht auf der moralisch begründeten Kritik der Entfremdung und der denkbar gewordenen Vorstellung einer anderen als der real existierenden Allgemeinheit. Der Primat des Menschen als Subjekt in der Bildung, der als Hypostasierung des Einzelnen durchaus die Anlage zu einem reaktionären Individualismus enthält, konstituiert sich also im frühen Neuhumanismus als Resultat der Kritik des unter einem falschen Prinzip stehenden realen Allgemeinen. Insofern wird die Idee der Aufklärung im Neuhumanismus in Gestalt eines selbstkritischen Umschlags bürgerlicher Theorie radikalisiert weitergeführt. Der Primat des Subjekts gegenüber einer auf die Menschen bornierend und verstümmelnd wirkenden realen gesellschaftlichen Allgemeinheit führte notwendig zur Kritik an ihr: Bildungstheorie schlägt in Gesellschaftskritik um, oder anders: Bildung ist nur noch als kritische denkbar oder sie ist nicht.

Mit der Kritik des Neuhumanismus an der Pädagogik der Spätaufklärung schält sich beim Übergang zur allgemein bürgerlichen Gesellschaft eine Problemkonstellation heraus, die ich das bildungstheoretische Universalienproblem genannt habe. (Euler 1989, Kap. 4.4 und 5.1) Es ist charakterisiert dadurch, daß grundsätzlich das Allgemeine um der Subjektbildung willen unter Kritik gestellt ist, aber auf vernünftiges Allgemeines verwiesen bleibt, das wiederum nur innerhalb des einzig vorfindlichen falschen Allgemeinen ausgemacht werden kann. Im Unterschied zur Aufklärung hat der Neuhumanismus weder die einzelnen bloß unter ein Allgemeines subsumiert, noch vernünftige Allgemeinheit negiert. Sein Begriff der Bildung ist folglich immanent notwendig kritisch und praktisch bestimmt.



Die in der Modernediskussion bestimmende Frage nach der Einlösbarkeit der Subjekt- und Humanitätsansprüche bzw. der Unverträglichkeit eines kritisch konstituierten Subjekts mit der Bestimmung irgendeiner Allgemeinheit unterstellt die Vorstellung einer Kontinuität von Theorie zu kritischer Praxis, die gerade, so die Einsicht kritischer Bildungstheorie, mit dem Neuhumanismus systematisch problematisch wurde. Bildung gewinnt ihren transzendierenden, sich beim Gegebenen nicht beruhigenden Charakter nicht über eine vom Falschen abgehobene theoretische Selbstbegründung, sondern ausschließlich über die kritische Beziehung zum vorfindlichen, realen Allgemeinen, auf die sich Bildung allerdings einlassen muß, gerade um über die Kritik neues Allgemeines zu konstituieren. Bildung ist in ihrer subjektiven Seite somit ganz im Kantischen Sinne dem Prinzip reflektierender Urteilskraft verpflichtet. Die Theorie der Bildung wird dadurch ein intellektuelles Organ der kritischen Selbstreflexion der Gattung in praktischer Absicht. Insofern erhält sich im Neuhumanismus noch die Orientierung der Aufklärung auf ein Allgemeines, aber nicht als ontologisch-metaphysisch Gewußtes oder als bürgerlich Reales, sondern fokussiert in der Idee der Menschheit als Resultat der Kritik realer Allgemeinheit der Gattung. Die Idee der Menschheit ist darin keine Subjekt und Kritik determinierende unreflektierte Vorgabe. Sie ist eine äußerst abstrakte Vorstellung von einem Menschheitszustand allgemeiner Freiheit von Not und überflüssiger Herrschaft, auf die keine Kritik, die noch Kritik sein will bzw. sich als Kritik weiß, Verzicht leisten kann.

## VI

Es ist diese Konstellationsbestimmung, auf die kritische Bildungstheorie sich bezieht und die sie weitertreibt. Ihr Fortschritt besteht zunächst darin, daß sie die dem Neuhumanismus weithin im Dunkeln verbliebenen gesellschaftlichen Bedingungen und Bornierungen aufdeckt. Damit wird der gesellschaftlichen Blindheit eines sich individualistisch begnügenden Humanismus, der in der privilegierten Abgeschiedenheit seine Besonderung kultiviert, entgegengewirkt und die im neuhumanistischen Primat unbeschädigten Subjektseins der Menschen angelegte implizite Kritik falscher Allgemeinheit zur Kritik der Weltbildung zugespitzt. Die Welt zeigt sich dabei als eine, in der der "Antagonismus von Moral und Ökonomie ... unüberbrückbar" wird. (Heydorn 1979, 144) Das impliziert, daß die Bildung des Menschen zum individuellen Funktionssubjekt gesellschaftlich, d.h.

ökonomisch-technisch erzwungen ist. Der gesellschaftliche Zwangscharakter der Bildung ist der Ausgangspunkt kritischer Bildungstheorie, nicht "Bildung als eine Form der Steigerung, Perfektionierung oder Vervollkommnung des Ich, des Subjekts, der Individualität". (Uhle 1993, S.34)

Wäre die kritische Bildungstheorie nur ein gesellschaftstheoretisch erweiterter Humanismus, könnte man ihr allerdings zu Recht vorwerfen, sie substituieren lediglich ein idealistisch-humanistisches Allgemeines durch ein materialistisch-gesellschaftskritisches Allgemeines. Ein Allgemeines bliebe durch die Kritik hindurch ihr vorgeordnet normativ bestimmend, die "menschenunmögliche Vorstellung von Subjektivität und Rationalität" (Meyer-Drawe) bliebe transformiert erhalten.

Kritische Bildungstheorie bezieht sich jedoch weder affirmativ auf einen Nominalismus, wie er sich zumeist unausgesprochen in vielen postmodernen Theorieansätzen findet, die ihre Kritik auf Pluralität und/oder Kontingenz gründen, noch huldigt sie neumetaphysisch einem neuen Universalismus, auch nicht einer ökologisch motivierten Naturphilosophie. Sie unternimmt auch keinen neuen Versuch einer, im Kern idealistischen, Selbstbegründung von Theorie. Vielmehr reflektiert sie auf das der Bildung notwendig eignende außertheoretische Moment (Koneffke). Sie bezieht sich auf die Gesellschaft als ihr reales und widersprüchliches Allgemeines. Ihr Widerspruch besteht darin, daß sie die Bildung hervortreibt, ihrer bedarf und zugleich mit Bildung die Voraussetzung ihrer Infragestellung schafft. Kritische Bildungstheorie gründet nicht auf einer Illusion, sondern bezieht sich eben auf den Zwangscharakter der Bildung. Weil aber die erzwungene Bildung in ihrem Zwangscharakter nicht aufgeht, kommt dem Widerspruch kategoriale Qualität zu, die gleichermaßen dem Menschen als Subjekt und die Vernunft als Bedingung von Geschichte bestimmt. Bildung ist Freiheit durch Herrschaft mit den Mitteln der Vernunft, die wiederum in der Herrschaft nicht das letzte Wort haben muß. Widerspruch ist eben nicht der scheinbare von Sein und Sollen, von Wirklichkeit und Bildungsideal. Institutionalisierte Bildung ist gerade deshalb ein entscheidender Gegenstand kritischer Bildungstheorie, weil sie nicht, einem falschen Autonomiebegriff folgend, sich in wünschbare Konstruktionen von Bildung und Schule flüchtet, noch jenseits der Institutionalisierungsniederungen die "wahre" Bildung wähnt. Bildungstheorie ist nicht bloß aus Selbstbegründungsdiskursen zu denken, sondern aus den gesellschaftlichen Formierungsprozessen, denen sie ihre widersprüchliche Existenz verdankt. Sie denkt Bildung aus den Funktionalisierungsprozessen heraus, auf die sie sich bezieht, deren verstellte

Möglichkeiten sie gegen die bornierte Wirklichkeit zur Geltung zu bringen versucht.

Der kritischen Bildungstheorie sind daher nicht das Allgemeine und Einheit schlechthin das Falsche, sondern nur das Allgemeine als Herrschaft, sofern diese in der herrschenden Mißbildung die mögliche Bildung aller Menschen hintertreibt, pädagogische Praxis korrumpiert oder unterläßt. Ein vernünftiges Allgemeines bleibt das Ziel bildungstheoretisch permanent durchsichtig zu machender und zu revidierender pädagogischer Praxis, aber eben nicht als ein zu implantierendes neues Allgemeines. Kritik bleibt das Konstituens des vernünftigen Neuen. Das ist durchaus mit Pluralität und Vielperspektivität vereinbar, wie auch mit Differenzierung und Reichtum der Kulturen, wenn dabei nicht die Duldung des falschen Allgemeinen in Kauf genommen wird, das Prinzip des Falschen unerkannt bleibt. Deswegen kann kritische Bildungstheorie die Kritik der großen Erzählung, die Kritik der ausgeblendeten Andersheit des Anderen, des Fremden teilen und nicht teilen. Die Einsicht in den Widerspruch von Aufklärung und Humanismus, von Subjekt und Vernunft verbietet eine Entscheidung i.S. eines Für oder Wider genauso, wie die Flucht der Theorie vor dem Diktat einer sich absolut setzenden Verwertungsökonomie.

Die heutigen Verhältnissen angemessene Bildungskritik richtet sich auf die wissenschaftlich-technologische Rationalität und das ihr zugrundeliegende Sozial- und Naturverhältnis. Das Falsche herrschender Rationalität besteht für die kritische Bildungstheorie nicht in der Rationalität selbst, sondern in ihrer Beschränktheit. Herrschende Rationalität hat die Vernunft auf ein gigantisches, aber eben gewaltförmiges und borniertes Instrumentarium umfassender Ökonomisierung und Verwaltung äußerer und innerer Natur reduziert, das am Ende des 20. Jahrhunderts die Existenz der Gattung sozial und ökologisch bedroht. Im Heydornschen Sinne ist dagegen nach wie vor die volle Entfaltung der Vernunft zu setzten, nur meint das, nach dem die „Grenzen des Wachstums,“ (Meadows 1972) in weiten Kreisen, mehr noch als zu Lebzeiten Heydorns, die Identität von Wachstum und Wohlstand erschüttert haben, die negative Dialektik der Vernunft durch Vernunft durchsichtig zu machen und politisch zur Geltung zu bringen.

Die angesichts der Destruktivität herrschender Rationalität zwar verständliche Suche nach dem Anderen der Vernunft schlägt als philosophisch-politisches Programm nur allzuleicht in eine Alternative zur Vernunft um. Der immer unabweislicher zu führende Nachweis der

Instrumentalisierung des Leibes, der Unterdrückung nichtverwertbarer oder verwertungsfeindlicher kultureller Traditionen und der Zerstörung natürlicher Bedingungen menschlicher Existenz kann aber nur das Werk kritischer Vernunft von Subjekten sein, weil nur sie selbst kritisch werden, das Andere, was sie nicht selbst sind, anders ins Licht setzen, begreifen, anderen Umgang mit ihm vorstellig machen können.

Ohne Zweifel wächst daher neuen Versuchen, die Kritik an der Stelle der Undurchsichtigkeit der Vernunft durch sich selbst zu schärfen, auch Bedeutung für die Selbstkritik der Bildungstheorie zu. Aus diesem Grunde entspricht es guter kritischer Tradition, jedweden Universalitätsanspruch unter Kritik zu stellen, allemal dann, wenn sich der Geltungsanspruch gerade von der Vernunft freimacht, auf die er sich zu berufen scheint.<sup>3</sup> Gleichwohl darf die sensible Kritik am normativen Universalismus nicht blind werden für die Negativität des Universalen, wenn sie nicht in vornehmer akademischer Differenzierung zur zahnlosen Kritik degenerieren will, die das Ummenschliche im herrschenden Allgemeinen nicht mehr als solches zu identifizieren vermag. Die Verkürzung von Vernunft besteht in der Reduktion auf Herrschaft. Der Widerspruch von Bildung und Herrschaft bleibt, anders als die systemtheoretische Lesart des Problems es versucht, Gegenstand der Kritik der Bildung. Die Bestimmung des Widerspruchs darf allerdings nicht invariant gegenüber der epochalen Zäsur wissenschaftlich-technologischer Zivilisation bleiben. Die Vergesellschaftungsprozesse technologischer Zivilisation sind keineswegs bloß quantitative Steigerungen

---

<sup>3</sup> Hier sehe ich ein Motiv von A. Rang, sich mit Konstruktivismus und Pluralismus zu beschäftigen. (Ich beziehe mich hier auf seine Aufsätze „Pädagogik und Pluralismus“, in: Heyting/Tenorth 1994 und „Konstruktivismus und Pluralismus. Aspekte ihrer Relevanz für die Kultur- und Sozialwissenschaften“, in: Dreweck u.a. (Hg.) 1995, vor allem auf die Einleitung in den letzteren.) Daß das stellenweise den Charakter eines Paradigmenwechsels gegenüber der vorherigen klassischen Kritischen Theorie anzunehmen scheint, liegt an der Deutung dieser neueren Basistheorien als Ausdruck „modernen postontologischen Denkens“. (Luhmann zitiert nach A. Rang 1995, 362) Unter Zugrundelegung der Haagschen Bestimmung „negativer Metaphysik“ als Resultat konsequenter Kritik der abendländischen philosophischen Tradition bis in unsere Epoche muß Ontologiekritik nicht mit der prinzipiellen Negation von Universalität, allemal nicht in der Gestalt der Kritik falscher Allgemeinheit identifiziert werden. Rangs Bedenken gegen dekreterische Theorierepräsentation, die Zweifel in Gestalt von Selbstkritik verloren hat (Rang 1995, 351), werden aber, um nicht im unkritischen Relativismus zu enden, von seinen eigenen Einschränkungen eines „gemäßigten“ Pluralismus (Rang 1994, 26) eingeholt. Die in Übereinstimmung mit Kritik gewünschte Zugangsvielfalt erfährt ihr antirelativistisches Korrektiv am Gegenstand des zu Bestimmenden. Die Einsicht, daß das zu Bestimmende, der Gegenstand nicht an sich mit seinem Begriff in Gestalt zweier Welten verglichen werden kann, zwingt nicht zum Ausweg des radikalen Konstruktivismus (der z.T. erkenntnistheoretisch wieder naiv wird, vgl. S. J. Schmidt 1994, 42ff), der Schluß negativer Metaphysik auf das außertheoretische Moment (Koneffke) reicht hin. Vgl. hierzu auch: Seibert 1993 zur Bedeutung des „Nicht-Begrifflichen im konstruktivistischen Paradigma“.

traditioneller. Folglich sind sie auch nur noch bedingt nach dem traditionellen kulturtheoretischen Schema von Mittel und Zweck zu erfassen, das z.T. neben der alten auch noch die neue Kritik bestimmt.<sup>4</sup> Der intensivierte Charakter der Vergesellschaftung tangiert entscheidend Erziehung und Bildung. Gerade aber dieser epochale Wandel, der eben nicht in der Aufhebung des Widerspruchs bzw. in der Liquidation des Subjekts besteht, verlangt von einer modernitätskritischen Revision von Erziehungswissenschaft, auf die Einsicht in die kategoriale Widersprüchlichkeit nicht zu verzichten, was aber bedeutet, die volle theoretische Aufmerksamkeit auf die Konstitution der jeweils neuen Gestalten des Widerspruchs zu richten. Die in diesem Zusammenhang notwendige kritische Rezeption neuerer Theorieansätze muß allerdings der in ihnen angelegten Tendenz gewärtig bleiben, daß die zu allermeist aus der Naturwissenschaft und Technologie abgezogenen neuen Basistheorien, lediglich nur die abstrakte Negation einer, gemessen am neuesten Stand der Erkenntnis selbstorganisierter Ganzheiten und Systeme, überholten hypertrophen Ideologie des Subjekts zu belegen scheinen. Die Ideologie überhöhter und ohne Frage auch gewaltlegitimierender Subjektvorstellungen wird allerdings nicht durch deren theoretische Liquidation, von wem übrigens sollte diese vollzogen werden?, korrigiert. Das Subjekt existiert als widersprüchliches, die Widersprüchlichkeit ist Gegenstand der Bildung.

### **Literatur:**

BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M 1986

BECK, Ulrich/Beck-Gernsheim: Das ganz normale Chaos Liebe, Frankfurt/M 1990

CAMPE, Joachim-Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, Teile 1-16, Hamburg-Wolfenbüttel-Wien-Braunschweig 1785-1792, unveränderter Neudruck Vaduz/Liechtenstein 1779

DOLCH, Josef: Lehrplan des Abendlandes, Darmstadt 1982

<sup>4</sup> Vgl. hierzu meinen auf der Herbsttagung 1994 der Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE gehaltenen Vortrag „Kritische Bildungstheorie im Formationsprozeß technologischer Zivilisation“, voraussichtlich Weinheim Herbst 1995 bzw. Frühjahr 1996. Umfassend gehe ich das Problem in meiner in Abfassung befindlichen Habilitation „Technologisierung und Urteilskraft“ an.

- DREWEK, Peter/ Klaus-Peter Horn/Christa Kersting/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts, Weinheim 1995
- EULER, Peter: Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I.Niethammers pädagogischer "Streitschrift", Weinheim 1989
- EULER, Peter: Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch - eine Alternative zur Bildungstheorie?, in: Pädagogische Korrespondenz Heft 12, Herbst 1993, S. 26-35
- FISCHER, Wolfgang/Jörg RUHLOFF: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik, Sankt Augustin 1993
- HAAG, Karl Heinz: Der Fortschritt in der Philosophie, Frankfurt/M 1983
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Bildungstheoretische Schriften Band 2, Frankfurt a/M 1979
- HEYDORN, Heinz-Joachim: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, (Bildungstheoretische Schriften Band 3), Frankfurt/M 1980b
- HEYTING, Frieda/Heinz-Elmar TENORTH: Pädagogik und Pluralismus: deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft, Weinheim 1994
- HONNETH, Axel: Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose, Frankfurt/M 1994
- KOMENSKY, Jan Amos: Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge, ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Franz Hofmann, Berlin 1970
- KONEFFKE, Gernot: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft, in: Das Argument 54, 11.Jg.Dez. 1969, Heft 5/6, Berlin, S. 389 ff
- KONEFFKE, Gernot: Einleitung zum unveränderten Neudruck von Carl Friedrich Bahrdt: Handbuch der Moral für den Bürgerstand, Halle 1789, Vaduz/Liechtenstein 1979; neu, in: ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Wetzlar 1994, S. 137 - 173

- KONEFFKE, Gernot: Zur Erforschung der Industrieschule des 17. und 18. Jahrhunderts. Schriften von H. Brödel, K. Iven, A. Gans und R. Alt, Vaduz/Liechtenstein 1982
- KONEFFKE, Gernot: Auschwitz und die Pädagogik. Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige Vergangenheit ihrer Disziplin, in: Fr. Zubke (Hg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft, Weinheim 1990
- KORBER-KRANEIS, Beatrix: Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert, in: Pädagogische Korrespondenz Heft 7, Sommer 1990, S. 50-60
- LYOTARD, J.F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz-Wien 1986
- MEADOWS, Dennis: Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Stuttgart 1972
- MENSCHING, Günther: Das Allgemeine und das Besondere. Ursprung des modernen Denkens im Mittelalter, Stuttgart 1992
- MEYER-DRAWE, Käte: Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch "postmodernes Denken", in: H.H. Krüger (Hg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990, S. 81-90
- MEYER-DRAWE, Käte: "Projekt der Moderne" oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative, in: ZfPäd. 29. Beiheft 1992, S.93-103
- SCHMIDT, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/M 1994
- SEIBERT, Winfried: Die Bedeutung des Nicht-Begrifflichen im konstruktivistischen Paradigma und seine Litt'sche Rettung, Aachen 1993
- SÜNKER, Heinz: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheorie als Gesellschaftskritik, in: Hansmann/Marotzki (Hg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierung, Weinheim 1989, S. 447-470
- SÜNKER, Heinz: Bildungstheorie als pädagogisch-politisches Paradigma. Zur Bedeutung von Heydorns "Überleben durch Bildung" heute, in: Marotzki/Sünker (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft - Moderne - Postmoderne, Weinheim 1992, S. 59-74
- SÜNKER, Heinz/Dieter TIMMERMANN/Fritz-Ulrich KOLBE (Hg.): Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge zur Bildungssoziologie und Bildungstheorie, Frankfurt/M 1994

TAURECK, Bernhard: Französische Philosophie im 20. Jahrhundert, Reinbek bei Hamburg 1988

TENORTH, Heinz-Elmar: Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren" in: ZfPäd Beiheft 28 1992, S.117-134

TENORTH, Heinz-Elmar: Engagierte Beobachter, distanzierte Akteure. Eine Ermunterung, pädagogische Grundlagenprobleme wieder zu erörtern, in: ZfPäd. Jg. 41, Heft 1 Januar/Februar 1995, S. 3-12

UHLE, Reinhard: Bildung in Moderne-Theorien, Weinheim 1993

WELSCH, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne, <sup>2</sup>1988

WIMMER, Klaus-Michael: Intentionalität und Unentscheidbarkeit. Der Andere als Problem der Moderne, in: ZfPäd 29. Beiheft 1992, S.163-167



## **Autoren**

Klaus Ahlheim, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft insbesondere Weiterbildung an der Universität - Gesamthochschule Essen.

Christof Bäumler, Dr. theol., Professor em. für praktische Theologie, München

Rosemarie Boenicke, Dr. phil., StR., Studienrätin im Hochschuldienst und Lehrbeauftragte am Institut für Pädagogik an der TH Darmstadt

Peter Euler, Dr. phil., M.A., Ing. grad., Wissenschaftlicher Assistent am Institut für Pädagogik der TH Darmstadt

Karlheinz A. Geißler, Dr. rer. pol., Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr in München

Gernot Koneffke, Dr. phil., Professor i.R. für Allgemeine Pädagogik am Institut für Pädagogik der TH Darmstadt

Frank Michael Orthey, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Universität der Bundeswehr München

Ludwig A. Pongratz, Dr. phil., Professor für Allgemeine Pädagogik / Erwachsenenbildung am Institut für Pädagogik der TH Darmstadt

Brigitte Schmidt, OStR., ehemalige Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Pädagogik der TH Darmstadt

Isolde Specka, M.A., Arbeitsgemeinschaft evangelischer Schülerarbeit in Wuppertal

Werner Sesink, Dr.phil. habil., apl. Professor für Erziehungswissenschaft an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal

Heinz Sünker, Dr.phil. habil., Professor für Sozialpädagogik an der Bergischen Universität - Gesamthochschule Wuppertal

Edgar Weick, Referent für Weiterbildung an der Fachhochschule Wiesbaden